DOCUMENT RESUME

ED 307 474 CE 052 601

AUTHOR Comings, John; Kahler, David
TITLE Manuel d'Alphabetisation du Peace Corps (Peace Corps Literacy Handbook). Appropriate Technologies for Development. Peace Corps Information Collection & Exchange Manual Series No. M-32.
INSTITUTION Peace Corps, Washington, DC. Information Collection and Exchange Div.
PUB DATE Nov 86
NOTE 190p.; Translated by Alice Charra. For an English version, see ED 251 696. For a Spanish version, see CE 052 598.
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052) -- Translations (170)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; *Adult Literacy; *Adult Programs; Case Studies; Curriculum Development; *Developing Nations; Educational Resources; Feasibility Studies; Foreign Countries; French; Instructional Materials; *Literacy Education; *Material Development; Media Adaptation; Nonformal Education; *Program Development; Program Evaluation; Volunteers; Volunteer Training
IDENTIFIERS Peace Corps

ABSTRACT

This French-language version of a literacy handbook provides an introduction to literacy work for Peace Corps volunteers and other development workers in situations where the literacy work is a primary project or secondary activity. It presents information on planning and preparing for literacy work, offers guidance on program and material development, and suggests strategies for evaluating and improving programs. Chapter 1 looks at the history and value of literacy, levels of literacy, the difficulty of literacy, numeracy, and adult, nonformal, and literacy education. Chapter 2 discusses literacy work strategies--the Laubach method, the Freire method, and functional literacy, as well as literacy for women and children. Chapters 3 to 7 present a model for implementing a project. These steps are described: the feasibility study, planning and preparation, curriculum design, implementation and evaluation of instruction, and development or adaptation of instructional materials. Examples and samples are provided. Chapter 8 discusses activities and methods to create an environment supportive of literacy. Chapter 9 provides advice on where and how to look for resources. An annotated bibliography dealing with literacy methods and materials is included. In chapter 10, four case studies of literacy work done by Peace Corps volunteers illustrate common problems literacy workers face in implementing projects. (YLB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

APPROPRIATE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT

[illegible] Corps

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Peace Corps
INFORMATION COLLECTION & EXCHANGE
MANUAL SERIES NO. M-92

BEST COPY AVAILABLE

INFORMATION COLLECTION & EXCHANGE

Peace Corps' Information Collection & Exchange (ICE) was established so that the strategies and technologies developed by Peace Corps Volunteers, their co-workers, and their counterparts could be made available to the wide range of development organizations and individual workers who might find them useful. Training guides, curricula, lesson plans, project reports, manuals and other Peace Corps-generated materials developed in the field are collected and reviewed. Some are reprinted "as is"; others provide a source of field based information for the production of manuals or for research in particular program areas. Materials that you submit to the Information Collection & Exchange thus become part of the Peace Corps' larger contribution to development.

Information about ICE publications and services is available through:

Peace Corps
Information Collection & Exchange
Office of Program Development
806 Connecticut Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20526

Add your experience to the ICE Resource Center. Send materials that you've prepared so that we can share them with others working in the development field. Your technical insights serve as the basis for the generation of ICE manuals, reprints and resource packets, and also ensure that ICE is providing the most updated, innovative problem-solving techniques and information available to you and your fellow development workers.

Peace Corps

MANUEL D'ALPHABETISATION DU PEACE CORPS

par
John Comings
et
David Kahler

Illustré par
Kim Winnard

Traduit par
FLS, Inc.
Alice Charra

PEACE CORPS
Bureau de réunion et d'échange des informations
November 1986

REMERCIEMENTS

Nous sommes particulièrement reconnaissants du travail considérable de révision effectué par Donna Frelick, à qui nous tenons à adresser tous nos remerciements.

Nous remercions également les personnes suivantes, qui ont participé à la lecture des ébauches de cet ouvrage et one offert renseignements et assistance:

Bonnie Cain
Jenny Campos
Leon Clark
David Evans
Kathie Judge
Paul Jurmo
Steve Taylor
Joan Hanlan
David Kahler
Bob Loser

TABLE DES MATIERES

Avant-Propos..... i

Chapitre

1 Introduction..... 1
Historique 2
Valeur de l'alphabétisation 4
Niveaux d'alphabétisation 7
Difficultés de l'alphabétisation 9
Degré d'aptitude en calcul (Numeracy) 11
Education des adultes, éducation informelle et alphabetisation 12

2 Stratégies..... 17
La méthode Laubach 18
La méthode Freire 21
L'alphabétisation fonctionnelle 26
L'alphabétisation des femmes 31
Enfants 34

3 Etude de Faisabilité..... 37
Les compétences de l'alphabétiseur sont-elles suffisantes pour établir le projet? 37
Qui, dans la communauté, veut apprendre à lire et à écrire? 39
Quelle est la motivation de l'élève à devenir alphabète? 40
L'alphabétiseur dispose-t-il d'assez de temps pour cet effort? 41
Existe-t-il un soutien communautaire suffisant? 42
Y a-t-il quelque chose à lire? 45
Quelles sont les chances de succès? 46
Quels sont les coûts et les bénéfices? 47

4 Planification et Préparation..... 49
Conduire évaluation des besoins 51
Identification des ressources et mobilisation du soutien 56
Identification et classement des élèves 58
Elaboration du programme d'études 59
Réunion des matériels 60
Sélection et participation des enseignants 61
Le démarrage 68

5 Programme d'Etudes..... 69
Buts 70
Objectifs 72
Séquence des activités d'apprentissage 76
Ressources 76
Plan des leçons 77

Chapitre

Plan d'études TYPE, No 1 80
Plan d'études TYPE, No 2 83
Elaboration d'un plan d'études 84

6 Mise en Oeuvre et Evaluation Pédagogiques..... 85
Diagnostic 85
Exercices pré-lecture 88
Dispositions à prendre 90
Participation de l'apprenti 93
Dynamique de groupe 94
Création d'un climat propice à l'acquisition 95
Répartition des apprentis dans des groupes 96
Activités de la salle de classe 97
Tests et évaluation 105

7 Matériels Pédagogiques.....111
Alphabétisation visuelle 111
Utilisation d'images existantes 114
Images facilement comprises 115
Pré-testing 120
Acquisition des compétences d'alphabétisation visuelle 121
Préparation des matériels 122
Matériels produits par les débutants 123
Préparation de jeux pédagogiques 124
Echantillonnage de matériels 127

8 Poursuite des efforts.....145
Bibliothèques 145
Bibliothèque transportée à bicyclette 147
Bibliothèque de louage 148
Bulletins communautaires 148
Journaux sur tableaux noirs 148
Matériels produits localement 149
Tableau d'affichage communautaire 150
Clubs de lecture 151
Ouvrages destinés aux néo-alphabètes 152
Poursuite des efforts 154

9 Création d'un Réseau d'Assistance.....155
Ressources locales et nationales 156
Ressources internationales et régionales 158
Ressources du Peace Corps 161
Bibliographie annotée 162

10 Etudes de Cas Particuliers.....173
Népal 173
Honduras 176
Sénégal 177
Gambie 179

AVANT-PROPOS

Les activités visant au développement des compétences d'alphabétisation peuvent revêtir plus ou moins d'ampleur et aller de la campagne à l'échelle nationale englobant des milliers d'élèves, des matériels conçus par des professionnels et un programme d'études standardisé, à un effort individuel impliquant un seul éducateur et un ou deux apprentis lecteurs se servant du seul matériel qu'ils aient sous la main.

Pour un bénévole du Peace Corps ou un autre agent de développement rural, le travail d'alphabétisation peut constituer un projet principal à plein temps, ou une tâche secondaire entreprise pour appuyer un projet principal dans un autre domaine, tel que l'agriculture. Les activités d'alphabétisation peuvent également être conçues pour répondre à un besoin de la communauté totalement distinct du domaine de responsabilité principal d'un assistant au développement.

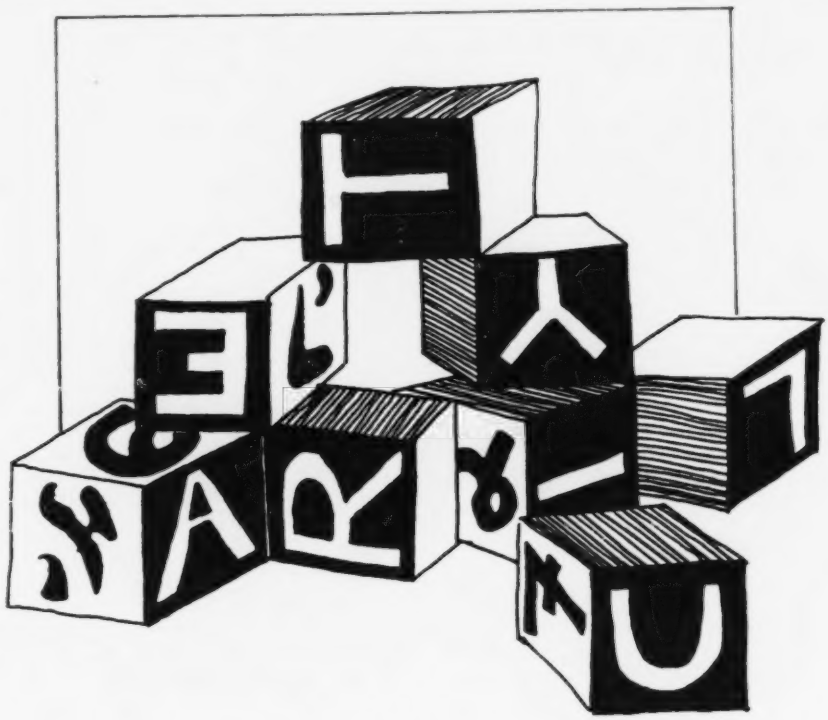
Le but de ce manuel est de fournir une introduction au travail d'alphabétisation destinée aux Bénévoles ou autres personnes s'occupant de développement dans l'une quelconque de ces situations. Il est conçu pour apporter des informations simples sur la façon d'élaborer des plans d'études et de se préparer au travail d'alphabétisation, pour donner une orientation à l'élaboration du programme et des matériels d'enseignement et suggérer des stratégies permettant d'évaluer et d'améliorer ces programmes. Ce manuel présente également plusieurs courtes études de cas particuliers afin d'illustrer les différents types de projets d'alphabétisation.

Aucun manuel ne peut inclure tout ce dont on éducateur communautaire aurait besoin pour diriger avec succès un projet d'alphabétisation. Ce manuel est un guide des "éléments fondamentaux" du travail d'alphabétisation. D'autres ressources susceptibles d'élargir les informations présentées ici sont citées au Chapitre Neuf. Il vaut mieux se rappeler que les ressources les plus utiles sont celles qui se trouvent dans son voisinage immédiat et on conseille vivement au lecteur de prendre contact avec les institutions locales et les personnels d'alphabétisation, d'éducation, de cours pour adultes et autres secteurs apparentés. Ces groupes peuvent offrir du matériel pédagogique, et d'autres moyens d'assistance concernant la langue enseignée, la compétence technique et d'autres vues pénétrantes précieuses susceptibles de faciliter grandement la préparation d'un programme d'alphabétisation.

Afin de traiter comme il convient les questions abordeés, les auteurs ont dû quelque peu limiter la portée de ce manuel, en se concentrant sur certains aspects à l'exclusion de certains autres. Par exemple, ce manuel présume que la langue à enseigner emploie un alphabet, étant donné que la langue des pays où se trouve le Peace Corps utilise un alphabet sous une forme quelconque. Pour les langues qui emploient des caractères, les méthodes spécifiques détaillées dans ce manuel peuvent ne pas se révéler très utiles.

De même, il existe un grand nombre d'associations d'alphabétisation, chacune avec une stratégie et des méthodes qui lui sont propres. Inclure en détail toutes les nombreuses approches de l'alphabétisation dans ce manuel serait une tâche impossible. Les auteurs prennent la responsabilité des choix ayant déterminé quelles méthodes inclure. (Le Chapitre Deux fournit des précisions sur trois stratégies d'alphabétisation majeures, et les Chapitres Trois à Sept présentent un modèle d'application d'un projet. Ce modèle emprunte des éléments aux principales stratégies d'alphabétisation et des matériels et des méthodes basés sur les efforts de nombreuses organisations d'alphabétisation. Le Chapitre Neuf comprend le nom et l'adresse de ces institutions.)

Le meilleur mode d'emploi de ce manuel est de lire en entirer chaque chapitre une fois avant de commencer le projet, et de se reporter ensuite au Chapitre Neuf pour mettre à contribution le réseau d'adresses et la bibliographie susceptibles de fournir des informations et une aide complémentaires. Les gens de la communauté et leurs animateurs devraient, dès le début, faire partie de ce réseau pour consolider le projet et s'assurer qu'il sera poursuivi. A mesure que le projet se développe, l'agent d'alphabétisation et la communauté peuvent s'instruire à partir de leur expérience commune et des réactions particulières des élèves au projet. Cette expérience devrait servir de fondement à l'élaboration d'un vigoureux programme en action.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION

Les prévisions générales fournies par l'UNESCO et la Banque Mondiale (au cours du dernier quart de ce 20e siècle) indiquent que le monde est encore loin d'avoir atteint une alphabétisation universelle. Bien qu'un nombre considérable de personnes aient été alphabétisées ces trente dernières années, grâce aux efforts conjugués au plan national et international, l'accroissement démographique a dépassé celui des taux d'alphabétisation. Toutes les régions du Tiers-Monde ont vu décroître leur taux d'analphabétisme entre 1960 et 1970, mais de 1970 à 1980, les taux d'analphabétisme ont augmenté. Ou estime que l'Afrique et les Etats arabes ont un taux d'analphabétisme d'environ 70 pour cent. L'Asie leur emboîte le pas avec un taux légèrement inférieur à 50 pour cent et l'Amérique latine avec un taux d'environ 20 pour cent.

Des taux élevés d'analphabétisme représentent une constante des pays dans lesquels travaillent les Bénévoles du Peace Corps. L'analphabétisme est étroitement lié à la pauvreté; on estime que les 25 pays les moins développés (où le revenu par tête est inférieur à 100 dollars par an) ont un taux d'analphabétisme supérieur à 80 pour cent. L'analphabétisme est également élevé dans les pays qui ont un taux élevé d'accroissement démographique. La proportion de femmes analphabètes s'accroit régulièrement, et les taux d'analphabétisme sont plus élevés dans les zones rurales que dans les zones urbaines.

Malgré les progrès réalisés dans la scolarisation primaire conventionnelle et, dans certains cas, l'allocation du quart de leur budget à l'éducation, beaucoup de pays en voie de développement sont à la traîne en ce qui concerne l'alphabétisation de leurs enfants. Selon les prévisions de l'UNESCO, si les tendances actuelles se maintiennent, moins de 35 pour cent des enfants d'âge scolaire seront scolarisés en 1985 dans les 25 pays les moins avancés.

Historique

Lecture et écriture sont apparues il y a cinq ou six mille ans, en tant qu'outils des élites politiques et religieuses. Ces talents se sont transmis plus rapidement entre élites de différentes nations qu'ils ne l'ont fait entre l'élite et les classes moins puissantes d'une seule et même nation. Dans le monde occidental, jusqu'au milieu du 18e siècle, l'alphabétisation était un art enseigné seulement aux enfants de la classe privilégiée. Les besoins de la révolution industrielle en ouvriers qualifiés ont créé un mouvement vers l'éducation universelle qui a rapidement étendu l'alphabétisation à une proportion accrue de la population des pays industrialisés. Des débuts de l'histoire consignée par écrit jusqu'à 1750, le taux d'alphabétisation d'Europe et d'Amérique du Nord ne dépassait jamais 10 pour cent. A la fin du 19e siècle, la Suède, l'Ecosse, l'Allemagne, l'Angleterre, la Suisse, la France, les Etats-Unis et le Canada atteignaient sans exception le taux de 90 pour cent.

Quelle qu'ait été l'histoire de l'alphabétisation dans les pays du Tiers-Monde avant leur "découverte" par l'Occident, l'ère du colonialisme introduisit l'importance donnée à l'éducation des élites dans la langue de la puissance coloniale. Education et alphabétisation servaient souvent de moyens de lier les élites de la colonie à la culture de la puissance impérialiste.

Avant la Seconde guerre mondiale, la majeure part de l'aide internationale pour l'alphabétisation des masses était financée par des organisations religieuses. Ces organisations considéraient l'alphabétisation comme un adjuvant de la pratique de leur religion, mais elles prétendaient également que l'alphabétisation était importante pour le développement des communautés dans lesquelles elles oeuvraient.

Après la Seconde guerre mondiale, les gouvernements des pays du Tiers-Monde venant d'accéder à l'indépendance soulignèrent l'importance nouvelle de l'alphabétisation pour tous leurs citoyens. L'alphabétisation des masses apparaissait non seulement comme une composante de la fierté nationale, mais aussi comme une façon de rassembler une multiplicité de groupes sociaux, tribaux et linguistiques afin de créer une nation unifiée.

En réponse à ce besoin exprimé au cours de la Première et de la Seconde Décade de Développement (1960-1980), les programmes de développement des Nations Unies, de la Banque Mondiale, L'Agence américaine pour le développement international (USAID), et plus tard, les programmes bilatéraux du Japon, d'Europe occidentale, et des pays socialistes mirent l'accent sur l'alphabétisation en tant qu'outil de développement de l'économie du Tiers-Monde.

Jusqu'aux années soixante, ces programmes étaient grandement tributaires des méthodes d'alphabétisation élaborées par un spécialiste de la génération précédente, le Dr. Frank Laubach. La méthode Laubach est basée sur un enseignement individuel, un éducateur pour un élève, utilisant un plan d'études et du matériel standardisés.

Vers le milieu des années soixante, l'UNESCO lança, sur dix ans, le Programme Expérimental d'Alphabétisation Mondiale utilisant une approche nouvelle appelée alphabétisation fonctionnelle. L'alphabétisation fonctionnelle s'emploie à enseigner l'alphabétisation en relation avec les "savoir-faire" quotidiens des ruraux des pays du Tiers Monde.

Dans les années soixante-dix, les enseignements de Paulo Freire commencèrent à influencer la communauté en développement et l'alphabétisation se mit lentement à apparaître comme un processus donnant aux pauvres du Tiers-Monde la capacité de traiter les questions fondamentales affectant leur vie.

Dans les années quatre-vingts, chacune de ces méthodes--Laubach, alphabétisation fonctionnelle et l'approche de Freire--sont mises en pratique. On a appris beaucoup de choses sur chaque type de programme. Des expériences et des programmes ont été relayés avec succès par la radio, la télévision et des médias promoteurs d'auto-instruction. Un certain nombre de campagnes à grande échelle ou de campagnes visant les masses ont été lancées, surtout dans les pays socialistes. Il y a également eu beaucoup d'efforts positifs sur une échelle plus réduite. Cet ample arrière-plan expérimental fournit un riche fond d'informations où puiser lors de l'élaboration des activités d'alphabétisation répondant vraiment aux besoins de la communauté.

Valeur de l'alphabétisation

La valeur de l'alphabétisation continue à être débattue par les experts en développement. Certains estiment qu'elle est essentielle à la solution des problèmes de développement; d'autres estiment que le prix de l'alphabétisation généralisée est trop élevé pour échoir à une nation pauvre, compte tenu des besoins urgents dans les domaines de la santé, de l'eau potable et de l'amélioration de la production alimentaire.
Le débat n'a pas résolu la question de savoir quelle est la pertinence de l'alphabétisation d'un point de vue social, mais pour nombre d'individus de ces sociétés, l'alphabétisation revêt une grande valeur personnelle. Même les pays les plus pauvres du monde emploient des documents écrits comme supports des activités du gouvernement qui affectent la vie de leur peuple, et une personne privée des compétences

d'alphabétisation se trouve souvent désavantagée dans une société ancrée sur le mot écrit. Un analphabète vit dans une société où les documents écrits et les signes sont importants pour sa vie mais ne revêtent aucune signification pour lui.

L'alphabétisation présente des avantages spécifiques pour la société, elle aussi. Des communications peuvent être établies grâce à la radio, la télévision, ou le face à face, mais ces méthodes n'ont pas de permanence. Le mot écrit représente une manière simple et économique de transporter des archives ou des informations. Un fermier peut se reporter à une brochure sur l'agriculture pour se remémorver la quantité d'engrais à utiliser. Une mère peut se référer à une publication médicale quand son bébé est malade. Les indications écrites sur une bouteille d'insecticide peuvent sauver une vie.

Dans une petite communauté, la majeure partie de l'information se transmet de bouche à oreille, et la conversation est un des aspects agréables de la vie villageoise. Le mot écrit peut fournir une histoire permanente pour la conversation de ce village, il peut porter cette conversation de la famille d'un village à des parents dans un autre village et tenir lieu d'archives irréfutables lors des transactions légales de propriété, de vente et de mariage. Cet aspect de

l'alphabétisation peut ne présenter qu'une valeur économique limitée, mais au moment où la modernisation transforme la vie des gens, ce qui les relie à leur passé traditionnel peut aider à amortir les bouleversements créés par le développement.

L'alphabétisation offre également un certain nombre d'avantages mesurables. Les statistiques de la Banque Mondiale et de l'UNICEF révèlent une corrélation entre l'alphabétisation et les indicateurs de tendances du développement tels que la bonne santé et la pratique du planning familial. Cette corrélation est particulièrement forte en ce qui concerne l'alphabétisation des femmes. L'alphabétisation est aussi étroitement liée au revenu familial et à la situation socio-économique.

Une statistique, en particulier, semble indiquer une corrélation évidente entre l'alphabétisation des adultes et le développement. Un taux d'alphabétisation élevé parmi la population adulte encourage l'établissement et le maintien d'un système d'école primaire, et la corrélation entre l'instruction primaire et les autres indicateurs du développement est extrêmement forte. En Tanzanie, après qu'une campagne menée en faveur de l'alphabétisation des masses ait porté l'alphabétisation des adultes de 25 à 60 pour cent, les adultes se mirent à faire pression sur le gouvernement pour qu'il développe l'instruction primaire. Six ans après le début de la campagne d'alphabétisation, on avait construit assez d'écoles pour scolariser tous les enfants de Tanzanie.

Il y a des pays où le taux d'alphabétisation est élevé, mais où le niveau de développement économique est bas, tels que le Sri Lanka et l'Argentine. Mais seuls les pays riches en ressources naturelles comme l'Iran ont révélé un vigoureux développement économique allié à des taux d'alphabétisation peu élevés. Préparer l'alphabétisation par l'intermédiaire de l'instruction primaire et secondaire parait être un facteur nécessaire dans une croissance économique soutenue.

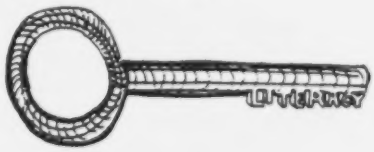
Les chercheurs Rogers et Herzog ont donné un résumé de leurs recherches sur l'alphabétisation et ses effets, à la fois sur le processus de développement, et la vie des individus de Colombie et du Brésil. Ils estiment que:

- A mesure que l'individu acquiert des compétences de lecture, il est capable d'élargir la portée de son expérience par l'intermédiaire des médias imprimés. Les messages contenus dans les médias imprimés tendent à promouvoir le changement. Ainsi, une personne alphabétisée qui est exposée à ces messages tendra à avoir une attitude favorable aux nouvelles idées.

- L'alphabétisation permet aux individus récepteurs, plutôt qu'aux émetteurs, de commander le rythme auquel les messages sont reçus, stockés et interprétés.

- L'alphabétisation fournit également aux individus le moyen du recouvrement différé et l'utilisation d'informations imprimées.

- L'alphabétisation libère des capacités mentales plus complexes. Tandis que l'analphabète dépend en grande partie de sa mémoire, l'alphabétisé est capable de manipuler des symboles. La capacité de généraliser grâce à des symboles, celle de restructurer la réalité en manipulant des symboles, et la capacité de s'identifier avec des rôles étrangers sont toutes des capacités mentales qui facilitent le fonctionnement efficace de l'individu dans un monde urbain et industriel en mutation rapide.



Niveaux d'alphabétisation

On peut décrire les compétences d'alphabétisation à un certain nombre de niveaux différents. Savoir écrire son propre nom représente un niveau d'alphabétisation. Etre capable de rédiger ce manuel en est un autre. Ainsi, la définition de ce qu'est l'alphabétisation, de ce qu'une personne devrait savoir faire pour être qualifiée d'alphabétisée peut grandement varier.

Une définition acceptée décrit comme suit les principales composantes des compétences d'alphabétisation:

- Compétence dans la langue elle-même, capacité de lire et d'écrire.

- Compétences de communication, capacité de communiquer avec ses semblables en utilisant la langue écrites.

- Compétences d'acquisition, capacité d'acquérir des connaissances en utilisant la langue écrite.

Dans certains programmes d'alphabétisation, seule la première de ces composantes est enseignée, mais cette compétence n'est pas d'une grande utilité dans le développement national. Un alphabétiseur doit comprendre que la première composante est de peu de valeur si elle n'est pas accompagnée des deux autres. Acquérir même un niveau relativement bas de compétence dans ces trois composantes est beaucoup plus valable qu'acquérir un niveau élevé de compétence dans la première seulement.

Très souvent, les statistiques nationales sur l'alphabétisation ne rendent pas compte de l'acquisition de ces compétences. Au contraire, elles peuvent mesurer l'instruction formelle ou la participation à des programmes d'alphabétisation. Dans certains cas, si une personne répond par l'affirmative à la question "Etes-vous alphabétisée?" on estime qu'elle l'est. Dans d'autres cas, la fréquentation scolaire, même pendant un an, désigne cette personne comme alphabétisée. En fait, les données de la Banque Mondiale et de l'UNESCO ont depuis longtemps accepté qu'une personne doit avoir fréquenté quatre ans l'école pour accéder à un niveau d'alphabétisation significatif et s'y maintenir.

L'ensemble du débat sur le rôle de l'alphabétisation dans le développement économique et social est basé sur la présomption que l'alphabétisation et l'analphabétisme sont des termes susceptibles d'être clairement définis et compris partout. En fait, même au sein des organisations, les définitions de l'alphabétisation ont subi une évolution. Une des premières définitions de l'alphabétisation avancée par l'UNESCO en 1963 estimait qu' "Une personne est alphabétisée lorsqu'elle a acquis les connaissances et les compétences essentielles lui permettant de participer à toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisation est requise." L'UNESCO a également précisé que ces connaissances essentielles pouvaient être" l'équivalent d'un nombre déterminé d'années d'école primaire," quatre, d'habitude.

L'alphabétisation fontionnelle, concept proposé par l'UNESCO, à la fin des annés soixante, élargissait la définition de l'alphabétisation pour désigner l'acquisition d'un ensemble intégré de connaissances, de compétences, et de savoir-faire.

Vers 1975, l'UNESCO avait modifié sa définition initiale plus rigoureuse afin qu'elle reflète l'expérience acquise au cours des années. En faisant la Déclaration de Persépolis, lors du 10e Anniversaire du Congrès des Ministres de l'Education pour l'Eradication de l'Analphabétisme, l'UNESCO définissait l'alphabétisation comme "n'étant pas simplement un processus d'acquisition des compétences en lecture, écriture ou calcul, mais une contribution à la libération de l'humanité et à son entier développement...L'alphabétisation n'est pas une fin en soi, c'est un droit fondamental." (Secrétariat International de Coordination de l'Alphabétisation, 1975)

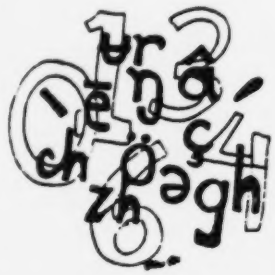
8

Difficultés de l'alphabétisation

Développer des compétences d'alphabétisation chez les adultes est une tâche difficile, mais non pas impossible. Des efforts plus restreints au cours desquels quelques éducateurs travaillent intensivement avec quelques étudiants, se sont révélés des réussites. En fait, l'évaluation par l'UNESCO de son Programme Expérimental d'Alphabétisation Mondiale sur Dix Ans a mis en évidence que tous facteurs considérés, les programmes restreints d'alphabétisation indigène avaient la plus grande chance de succès.

Cela ne revient pas à dire que les grands programmes nationaux englobant des millions de gens n'ont pas été des réussites. Dans notre siècle, de vastes programmes d'alphabétisation patronnés par des gouvernements au plan national ont prospéré dans des pays socialistes comme Cuba, Burma, la Tanzanie et l'U.R.S.S., grâce à une volonté politique marquée. Un sentiment analogue de but national a mené à des campagnes d'alphabétisation réussies dans des pays capitalistes, en ce 20e siècle, comme la Turquie et le Brésil. Un agent d'alphabétisation impliqué dans une campagne où l'entier dévouement des dirigeants nationaux est centré sur l'alphabétisation, peut savourer en toute sécurité un plein succès. De nombreux alphabétiseurs peuvent toutefois se trouver engagés dans des programmes commandités par les gouvernements avec davantage de rhétorique que de ressources. En pareil cas, ces personnels d'alphabétisation doivent travailler encore plus dur pour s'acquérir le soutien des dirigeants locaux, chose absolument indispensable au projet. Souvent, la motivation individuelle de chaque apprenti lecteur devient la clef du succès de ces programmes d'alphabétisation.

Pour les personnels communautaires spécialement formés, ou PCV, lecture et écriture font partie intégrante de la vie quotidienne. Ils n'ont souvent pas fait l'expérience de l'alphabétisation comme un problème les touchant de près. La plupart des instructeurs d'alphabétisation ont acquis leurs connaissances au cours de leur scolarisation et ont connu la mise en pratique ininterrompue de leurs compétences d'alphabétisation à l'université et dans leur travail. Ils peuvent considérer l'alphabétisation comme allant de soi et estiment probablement qu'il est plus facile d'apprendre à lire, à écrire ou à compter que cela ne l'est réellement.



Apprendre à lire lorsqu'on est adolescent ou adulte est beaucoup plus difficile que lorsqu'on est enfant.

L'apprenti lecteur doit d'abord être capable de reconnaître les lettres de l'alphabet. La plupart des alphabets ont entre 30 et 50 lettres, dix chiffres et un zéro. L'apprenti doit apprendre à émettre le son qui représente chaque lettre, à écrire chacune d'elle, à les grouper pour faire un mot et à prononcer ce mot.

Le bon sens suggérerait que lorsque quelqu'un en arrive là, il est capable de lire ce mot, mais un nouvel apprenti peut ne pas comprendre la signification de ce mot. Etablir une corrélation peut prendre du temps. Faire des phrases et grouper ces phrases en paragraphes exige encore une autre série de compétences différentes.

Des recherches empiriques se sont centrées sur les taux de réussite des programmes d'alphabétisation. La majeure partie de ces recherches a pour objet la performance des apprentis aux examens du cours suivi, et non leur capacité à mettre en pratique leurs nouvelles compétences dans des situations de la vie réelle. Peu de recherches ont eu pour objet les éléments d'un projet qui diminuent les difficultés au cours de l'acquisition des connaissances. Cependant, on peut relever quelques tendances générales.

Un programme d'alphabétisation sera facilité pour les apprentis:

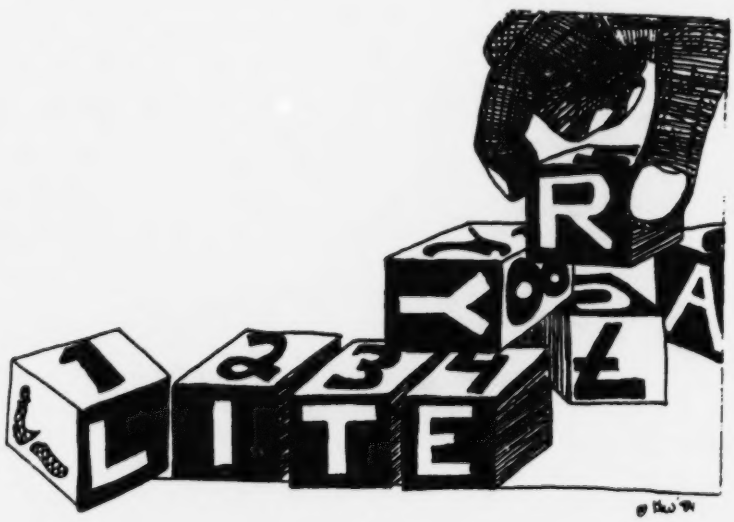
- si l'alphabétisation est enseignée dans la première langue, ou langue maternelle de l'apprenti;
- si les différences entre langue écrite et langue parlée ne sont pas considérables;
- s'il existe un grand nombre de publications accessibles à l'apprenti dans la langue d'instruction;

- si les apprentis peuvent immédiatement percevoir un gain économique en devenant alphabétisés;

- si le projet est restreint et dispose d'un personnel dévoué, ou que le projet soit vaste et englobé dans une campagne de mobilisation des masses soutenue par une idéologie politique;

- si les apprentis perçoivent que le programme correspond aux besoins qu'ils ont exprimés.

Un membre du personnel d'alphabétisation peut n'avoir que peu d'influence sur certains de ces facteurs. Il devrait néanmoins être conscient des éléments d'un projet qui freinent sa réussite.



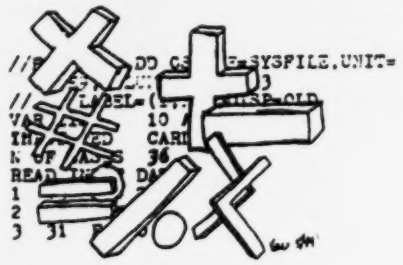
Degré d'aptitude en calcul (Numeracy)

Les adultes illettrés ont souvent des compétences marquées en calcul mental, étant donné l'importance particulière de ces compétences dans leur travail ou leur vie personnelle. Mais utiliser ces compétences pour assimiler de nouvelles informations ou résoudre de nouveaux problèmes présente souvent des difficultés majeures à ceux qui sont illettrés.

Les fermiers illettrés éprouvent des difficultés dans les mathématiques agricoles nécessaires pour travailler avec des méthodes agricoles améliorées, même s'ils savent depuis longtemps combien de graines il leur faudra mettre de côté pour les semailles de l'année suivante. Les mères peuvent rencontrer des difficultés à établir de façon correcte la

proportion des ingrédients entrant dans la solution de réhydratation qui peut aider leurs enfants à survivre à la diarrhée, même si elles connaissent parfaitement les ingrédients nécessaires aux plats traditionnels. Acheteurs et vendeurs seraient aidés sur le marché s'ils comprenaient le calcul de fixation des prix à l'unité. Et l'emploi d'un calendrier est indispensable à certaines méthodes de planning familial.

Les compétences en calcul, qui comprennent l'utilisation de chiffres écrits pour effectuer des calculs simples, comptent parmi les plus pertinentes de toutes les compétences qui dépendent de la lecture ou de l'écriture. C'est pourquoi le calcul fait souvent partie des programmes d'alphabétisation.



Il y a à la fois des ressemblances et des différences entre l'acquisition des compétences d'alphabétisation et celles de calcul. Elles exigent toutes les deux l'acquisition de symboles abstraits et leur combinaison peut former différents concepts. Elles exigent toutes les deux l'acquisition de compétences psycho-motrices pour reproduire ces symboles, et elles demandent toutes les deux que la personne alphabétisée soit capable de déchiffrer ces symboles qui remplacent la réalité et de communiquer à l'aide de ces symboles.

Le calcul comprend une série de concepts abstraits sur des fonctions ne pouvant être utilisées qu'avec des nombres. Ce qui ajoute une complexité absente dans l'alphabétisation.

Education des adultes, éducation informelle, et alphabétisation

Les adultes n'apprennent souvent pas facilement dans un milieu conventionnel ressemblant à l'école. Ils apprennent plus efficacement dans un environnement qui reflète le fait qu'ils sont adultes et non enfants.

Des méthodes éducatives qui reconnaissent ces besoins ont été élaborées pour enseigner aux adultes. Elles portent des étiquettes variées, éducation des adultes, éducation informelle et pour cette tâche spécifique, éducation par alphabétisation. Education des adultes est un terme général qui a droit de cité. Education informelle est un terme plus récent qui englobe tous les efforts d'instruction faits en dehors de l'école, y compris l'alphabétisation, l'hygiène, les cours du soir d'agriculture et autres formes d'instruction pour adultes. L'enseignement de l'alphabétisation est une forme spécialisée d'éducation informelle. L'emploi spécifique de ces termes n'est pas si important que la théorie fondamentale selon laquelle l'apprenti est le centre du processus d'apprentissage.

Placer les apprentis dans cette position centrale se fait en contraste avec la tradition scolaire dans laquelle un maître enseigne et des élèves écoutent et acquièrent un certain savoir. Les recherches et l'expérience ont montré que les adultes apprennent mieux dans un environnement studieux sur lequel ils ont quelque influence. Les adultes étudient davantage s'ils participent à l'élaboration du plan d'études, des matériels et de l'horaire. Ces adultes peuvent choisir d'utiliser une salle de classe comme lieu de rencontre de leurs cours, ou ils peuvent préférer une pièce chez quelqu'un. Le facteur important est qu'ils aient le choix.

Les adultes disposent d'un temps très limité. Ainsi, fixer l'heure des cours devient souvent au plus haut degré un facteur déterminant de participation aux activités d'alphabétisation. D'autres activités arracheront l'apprenti lecteur à ses cours d'alphabétisation. Aussi l'adulte a-t-il besoin d'une compréhension de ce qu'il fait et de la raison pour laquelle il le fait, d'une forte motivation pour acquérir des connaissances et d'une perception que ce savoir est pour lui valable.

Malcolm Knowles a analysé les recherches de base portant sur l'acquisition du savoir chez l'adulte dans l'ouvrage La Pratique Moderne de l'Education des Adultes (The Modern Practice of Adult Education). Il emploie le terme "androgogie" pour définir le processus d'éducation des adultes, processus dans lequel la participation de l'apprenti est centrale. Ci-dessous un résumé des principes de l'androgogie de Knowles:

- Le climat psychologique de l'environnement de l'apprentissage devrait donner aux adultes le sentiment d'être acceptés, respectés et soutenus; climat dans lequel il existe un esprit de réciprocité entre maîtres et élèves en tant qu'investigateurs; climat dans lequel existe une liberté d'expression sans crainte de punition ou de ridicule.

- Le concept qu'a l'adulte de suivre ses propres directives est en conflit direct avec la pratique traditionnelle du maître indignant à l'élève ce qu'il doit apprendre.

- Chaque individu tend à se sentir impliqué dans une décision ou une activité dans la mesure où il a participé à la prise de cette décision (ou à sa préparation).

- Chez l'adulte, le concept du soi et le choix de ses propres directives parle en faveur d'une transaction apprentissage-enseignement qui engage la responsabilité mutuelle des enseignés et des enseignants.

- Etre jugé et évalué par un autre adulte est l'ultime signe d'un manque de respect, et aussi d'une dépendance. C'est pourquoi l'évaluation devrait être un processus d'évaluation de soi dans lequel l'éducateur consacre son énergie à aider les adultes à trouver personnellement des preuves des progrès qu'ils sont en train de faire pour atteindre les buts d'instruction qu'ils se sont fixés.

Dans l'ouvrage L' Apprenti Adulte = Espèce Négligée, (The Adult Lerner: A Neglected Species), Knowles esquisse cinq hypothèses concernant une approche de l'éducation centrée sur l'apprenti et basée sur les travaux du psychologue Carl Rogers:

- Nous ne pouvons enseigner à une autre personne; nous ne pouvons que faciliter son apprentissage.

- Une personne n'apprend de façon décisive que ce qu'elle perçoit comme impliqué dans le maintien et la mise en valeur de la structure du moi.

- L'expérience qui, si elle était assimilée, amènerait un changement dans la structure du moi, tend à rencontrer une résistance à travers le refus, ou la distortion, ou la symbolisation.

- La structure et l'organisation paraissent se rigidifier sous la menace; elles paraissent relâcher leurs limites quand elles ne perçoivent aucune menace. L'expérience qui est perçue comme insistante avec le moi ne peut être assimilée que si l'actuelle organisation du moi se détend et se déploie pour l'inclure.

- La situation éducative qui favorise le plus efficacement l'acquisition du savoir est une situation dans laquelle (a) la menace présentée pour le moi de l'apprenti est réduite au minimum, et (b) la perception d'un certain nombre de possibilités est facilitée.

Philip Coombs a inventé le terme d'éducation informelle (NFE: nonformal education) dans son ouvrage Attaque Contre la Pauvreté Rurale (Attacking Rural Poverty) pour désigner une variété d'activités éducatives en dehors de l'école, telles que les cours du soir d'agriculture, et ceux d'hygiène et d'alphabétisation. Il prétend que toutes ces activités rencontrent les mêmes difficultés et devraient fonctionner selon les mêmes théories d'enseignement des adultes.

Le NFE a élargi les principes de l'androgogie de Knowles pour affirmer que ce processus d'éducation devrait aider à renforcer l'autorité chez l'apprenti. L'emploi de la discussion et de la découverte est censé aider l'apprenti à prendre conscience de sa situation et à tirer des plans pour agir sur cette situation. Le NFE était considérée par Coombs comme un moyen de fournir une éducation de masse dans les sociétés trop pauvres pour se permettre une scolarisation conventionnelle destinée à tous leurs membres. A mesure que ce concept s'est développé, l'NFE a commencé à apparaître comme un moyen de remédier à quelques-uns des aspects les plus oppressifs de la scolarisation conventionnelle.

L'éducation dans le domaine de l'alphabétisation a été affectée à la fois par la théorie de l'éducation des adultes et par celles du NFE. Au début, les cours d'alphabétisation pour adultes étaient dirigés exactement comme ceux de l'éducation formelle, et de nombreux cours d'alphabétisation sont encore conduits de la même façon. Cependant, de nombreux projets commencement à placer l'apprenti au centre du processus et à l'engager dans la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation du projet d'alphabétisation. Les cours d'alphabétisation utilisent la discussion de groupe sur des questions importantes comme axe focal de l'apprentissage de l'alphabétisation. Démarche qui accroît l'intérêt et la pertinence de ces cours, mais qui avance aussi l'opinion que l'élève adulte est une personne pleinement formée qui ajoute une compétence nouvelle au savoir qu'elle a acquis.

Cette perspective privilégiant la participation a même modifié le vocabulaire de l'éducation des adultes. Dans les programmes du NFE, les adultes sont désignés sous le nom d'apprentis, et non pas d'élèves. Les éducateurs jouent parfois encore le rôle de maîtres, mais ils sont avant tout des "faciliteurs" qui aident l'apprenti à acquérir un savoir sous sa propre direction.

1 2 3 4 5 6 7 8
LITERACY

CHAPITRE DEUX

STRATEGIES

Au cours de l'année 1975, que la plupart des spécialistes en alphabétisation considèrent comme l'année de l'inventaire international en matière d'alphabétisation, une publication de l'O.A.A. (Organisation pour l'alimentation et l'agriculture) débutait comme suit:

> "Les efforts et la peine sont justifiés. La voie qui mène au développement et à la libération passe probablement par les ronces de l'alphabétisation."

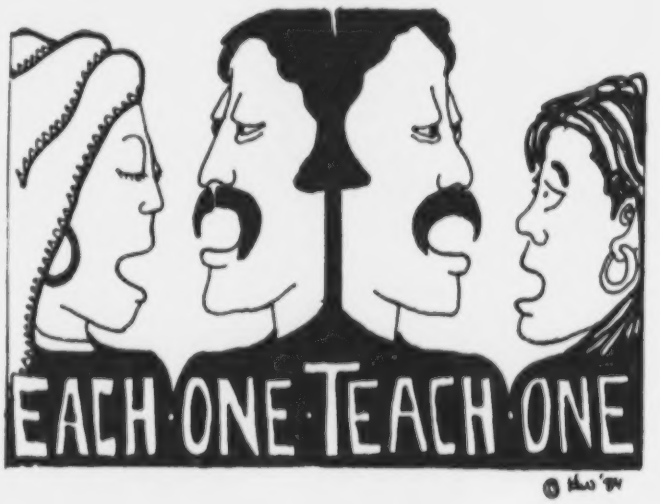
Traverser ces ronces consiste en majeure part à s'assurer une compréhension des trois stratégies principales utilisées dans les programmes d'alphabétisation actuels--la méthod Laubach, la méthode Freire et la méthode d'alphabétisation fonctionnelle. Une certaine variation d'une ou de plusieurs de ces stratégies constitue la base de la majeure partie du travail d'alphabétisation et des modifications précises ont été effectuées pour élaborer les programmes destinés aux femmes et aux enfants, deux groupes traditionnellement négligés par les programmes d'alphabétisation.

Une stratégie comprend une base théorique sur laquelle se fondent un ensemble d'activités. Ces activités s'appuient sur du matériel et des techniques compatibles avec la théorie de base. Une stratégie fournit un système cohérent sur lequel peuvent se greffer les efforts d'alphabétisation. Une stratégie est basée sur la compréhension du processus d'acquisition des compétences d'alphabétisation chez les adultes, et reflète, en théorie, l'expérience accumulée par des milliers de spécialistes au cours des quarante dernières années. Une stratégie peut aussi fournir un ensemble de matériaux et de techniques mis à l'épreuve sur le terrain et susceptibles d'être d'un grand secours aux personnels d'alphabétisation possédant peu d'expérience préalable ou disposant d'un temps limité à consacrer au travail d'alphabétisation.

Reste à savoir laquelle de ces trois stratégies principales présentées dans ce chapitre est la plus efficace et si d'une des trois comporte un réel degré de réussite. Ou peut emprunter des éléments à chacune de ces trois stratégies pour créer la méthode composite la mieux appropriée à une situation locale donnée.

La méthode Laubach

Le Dr. Frank Laubach a commencé son travail d'alphabétisation en 1929 aux Philippines où il était missionnaire. Aujourd'hui, son travail est poursuivi par le groupe international d'Alphabétisation Laubach (Laubach Literacy International), institution qui a oeuvré dans presque tous les pays du monde.



La "méthode Laubach" est un système d'ensemble qui comprend des méthodes d'enseignement, un matériel pédagogique spécial, le recours à des enseignants volontaires et la publication d'ouvrages destinés aux personnes nouvellement alphabétisées.

Cette statégie emploie une méthode d'instruction individuelle baptisée "à chaque élève son professeur," selon laquelle un seul volontaire alphabétisé enseigne à lire à un seul analphabète. L'objectif final est l'alphabétisation de la communauté toute entière.

Les avantages de la perspective Laubach sont les suivants: la vitesse avec laquelle les adultes apprennent à lire dans leur propre langue; le fait que chaque élève reçoit un enseignement individuel et peut continuer en apprenant à quelqu'un d'autre; et la capacité d'atteindre de nombreuses personnes dans une sorte de réaction à la chaîne.

La méthode Laubach emploie un programme d'études extrêmement structuré et un matériel pédagogique extrêmement standardisé. Chez Laubach, l'outil essentiel est un tableau élaboré à l'avance et combinant illustration-lettre-mot. Chaque illustration a été choisie avec soin et représente à la fois la forme de la lettre enseignée et un mot commençant par cette lettre. Dans l'exemple espagnol de la page 20, la lettre P est représentée par un homme qui reçoit sa paye (pago) et un autre homme qui est chômeur représente la lettre "V". L'enseignant utilise le tableau pour aider l'élève à reconnaître les lettres de l'alphabet et les sons qu'elles représentent.

Dès que l'élève comprend les associations illustration-lettre-mot, l'enseignant poursuit l'instruction à l'aide d'histoires simples dans une première lecture centrée sur les mots figurant sur le tableau. Ce tout premier livre de lecture ne comporte qu'un vocabulaire de 120 mots. Il est suivi d'un second livre qui allonge de 1000 mots la liste de vocabulaire.

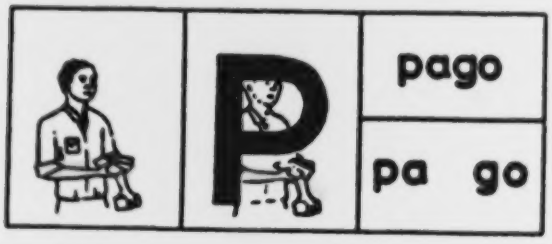
Des tableaux et d'autres matériaux qui ont été élaborés dans environ 300 langues et orientés vers plus de 100 pays sont utilisés à la fois dans des programmes fondés ou non sur la méthode Laubach. L'acquisition des lettres et des mots initiaux et la lecture faite dans le contexte d'une illustration donnent au débutant, d'habitude au cours de sa toute première leçon, la satisfaction de lire un message. Avec ce démarrage, un certain nombre d'autres tactiques indispensables à la lecture et à l'écriture sont introduites dans un ordre soigneusement établi. Elles comprennent l'acquisition de toutes les lettres et de leurs combinaisons, l'acquisition de mots entiers, et l'analyse des mots (grammaticale). Dans tout le matériel pédagogigue établi selon la méthode Laubach, lecture et écriture vont de pair avec l'application pratique fournie à l'élève sous forme de lettres, de mots et de phrases écrites tandis qu'il apprend à les lire.

Les résultats des travaux de Paulo Freire ont conduit à la critique de la méthode Laubach sous prétexte qu'elle manque de pertinence pour les populations illettrées des pays en voie de développement. En réponse à certains aspects de cette critique, on a modifié du matériel afin qu'il reflète les préoccupations de ces élèves.

L'exemple de la langue espagnole présente une modification de la méthode Laubach initiale. Au lieu de commencer par le tableau, l'attention des élèves est attirée sur une grande illustration représentant, par exemple, des ouvriers devant une usine. La discussion qui éveille l'intérêt des élèves au sujet du travail et du chômage est conduite par un professeur spécialement formé. Puis on montre la liste des mots avec "pago" et "vago," et la méthode est appliquée de la manière habituelle.

UNIDAD I

Lección I



pago vago

Les efforts de Laubach International dépendent de volontaires qui reçoivent une formation initiale de 12 heures en moyenne. Chaque volontaire dispense un enseignement individuel bien que le matériel Laubach soit aussi utilisé dans des classes destinées à des groupes. Laubach a constaté que les volontaires qui se rapprochent le plus des élèves par leur éducation et leur niveau économique constituent les meilleurs professeurs, bien que les professeurs de n'importe quel niveau d'instruction et de fortune puissent offrir une aide valable. Une attention particulière est consacrée à encourager les nouveaux alphabétisés à transmettre leurs qualifications aux autres membres de la communauté.

De nombreux groupes Laubach ont produit des textes de renforcement destinés à être lus par les nouveaux alphabétisés. Une partie de ces textes ont été élaborés par des spécialistes et sont basés sur des recherches portant sur les besoins de leurs clients en ce qui concerne la lecture et sur leurs désirs. Dans certains cas, les textes de renforcement ont été élaborés par les élèves et les personnes nouvellement alphabétisées avec l'aide de moniteurs formés à cet effet. Plus de 50 de ces "livres écrits par les gens" ont été publiés en Amérique latine et constituent une impressionnante source de matériel de lecture pour une population de nouveaux lecteurs.

Le siège de Laubach International figure au Chapitre Neuf. Ce siège ne diffuse que du matériel en anglais. Il existe des groupes Laubach locaux dans de nombreux pays du Tiers Monde, et ils élaborent du matériel dans les langues locales. Même si un agent d'alphabétisation ne compte pas utiliser intégralement la méthode Laubach, il serait dans son intérêt de contacter le groupe Laubach local. Ils disposent d'un matériel de lecture destiné aux néo-alphabètes et de matériel d'un autre genre susceptible d'apporter un complément aux activités d'alphabétisation des débutants.

La méthode Freire

Paulo Freire est un pédagogue brésilien qui s'est intéressé aux méthodes d'alphabétisation comme moyens d'aider les gens démunis à surmonter les contraintes liées à leur pauvreté. Il estime, comme Laubach, que les gens peuvent utiliser leurs compétences de néo-alphabètes pour améliorer leur capacité de résoudre leurs difficultés. Il prétend également que les modèles de

pensée fondamentaux doivent être modifiés si les compétences d'alphabétisation doivent conduire à une action résolvant les difficultés. Sa méthode est centrée sur de petits groupes qui deviennent des centres d'apprentissage et de discussion.

Freire part de l'hypothèse que le système éducatif lui-même peut être la source de modes de pensée très limités. Il a analysé le système d'éducation des adultes et décrit deux types d'éducation: l'éducation-banque et l'éducation qui pose les problèmes. La métaphore de la banque est utilisée pour décrire un système dans lequel l'enseignant "dépose" un savoir dans les élèves, système qui est dominé par le professeur. Dans l'éducation banque, tout le pouvoir de prendre des décisions se trouve entre les mains du professeur. Ce dernier devient le sujet actif de l'enseignement tandis que les élèves en deviennent les sujets passifs.

Pour triompher de leur pauvreté, Freire estime que les membres des communautés déshéritées doivent apprendre à examiner leur vie objectivement, à analyser leurs problèmes, à établir un plan d'action pour modifier la situation, à agir d'après ce plan et à réfléchir ensuite sur cette action afin d'établir un nouveau plan d'action. Il appelle ce processus praxis. La méthode d'éducation qui consiste à poser les problèmes utilise praxis comme base. Les apprentis deviennent les sujets actifs de leur apprentissage, et le professeur devient un faciliteur du processus de praxis. A travers ce processus, les apprentis vont de l'état d'objets de l'histoire à l'état de sujets actifs qui président à leur propre histoire.

Les programmes d'alphabétisation de Freire emploient une série d'activités pré-alphabétisation pour aider à ouvrir un dialogue à l'intérieur du groupe d'apprentis. La discussion est centrée sur plusieurs illustrations qui aident le groupe à faire la distinction entre "la nature," qui ne peut pas être modifiée, et "la culture" qui peut l'être. Les premières illustrations représentent une fleur et un vase sur lequel est dessinée une fleur. Les apprentis débattent la différence entre la fleur qui a été créée par la nature, et la fleur décorant le vase qui a été créée par une personne. L'artiste fait partie de la culture humaine; la fleur fait partie du monde naturel. La discussion se poursuit sur la façon dont les gens sont les créateurs actifs de la culture et peuvent dominer ce monde. Les apprentis commencent à percevoir qu'eux-mêmes sont des acteurs dans le monde de la culture humaine et qu'ils possèdent le pouvoir d'influencer le monde qui les entoure.

Dans ses programmes d'alphabétisation, Freire analyse le langage afin de repérer quelques mots clés qui contiennent la plupart des lettres et des sons du langage. Il les appelle des Thèmes Génératifs, mots qui sont liés à des concepts possédant une grande signification au plan des émotions pour les élèves. Puis les instructeurs d'alphabétisation montrent une série d'objets visuels sur le fond de chacun desquels est écrit l'un de ces mots, avec le concept illustré par le dessin. Voici un exemple de l'emploi de ces objets visuels.

Dans cet exemple du projet d'Education Mondial (World Education project) au Ghana, comme dans la plupart des programmes basés sur les principes de Freire, les apprentis sont assis en cercle avec le faciliteur qui est sur un pied d'égalité avec eux. Au début de la séance, le faciliteur montre une illustration représentant un homme qui met son bulletin de vote dans l'urne. Sous l'image est écrit le mot Twi qui signifie pouvoir, "tumi." Ou demande aux élèves ce que l'homme est en train de faire. Ils répondent qu'il est en train de voter. L'éducateur leur demande alors s'il exerce un pouvoir. Cette question fait démarrer une discussion dans laquelle les élèves expriment leurs sentiments sur le vote et les limites de leur propre pouvoir. La discussion se poursuit alors par la question de savoir quels autres types de pouvoir possèdent les élèves. Au début, les membres du groupe disent généralement qu'ils n'ont aucun pouvoir. Mais à mesure que la discussion progresse, ils identifient les façons dont ils ont, en fait, un pouvoir. Ils peuvent voter ou non. Ils ont le pouvoir d'élever leurs enfants. Ou ils peuvent se réunir avec leurs voisins pour bâtir un puits communautaire.

Le groupe se divise en petits cercles de discussion de 2 ou 3 élèves seulement. Chaque cercle discute du pouvoir et des façons dont ils ont le pouvoir de dominer les éléments de leur existence. Un porte-parole de chaque cercle explique alors au groupe entier les formes de pouvoir que son groupe a identifiées. Le faciliteur aide les élèves à établir un plan pour employer une partie de ce pouvoir à améliorer leur vie. (On réfléchira sur ce plan à la session suivante.)

Après qu'on ait décidé quel plan suivre, le faciliteur montre du doigt le mot qui est sous le dessin et demande ce que c'est. A ce moment-là, tous les élèves savent que c'est le pouvoir, "tumi." Le faciliteur emploie alors le mot pour expliquer le son de chaque lettre, comment les lettres se combinent pour former une syllabe et comment les syllabes forment un mot.

Leon Clark, qui a élaboré et mis en oeuvre ce projet, raconte l'histoire suivante sur la première séance de l'un de ses cours d'alphabétisation:

"Après la discussion, le mot tumi lui-même est présenté et les participants sont priés de répéter les sons suivants dérivés du mot:

TA	TE	TI	TO	TU
MA	ME	MI	MO	MU

Une fois que les participants sont capables d'émettre les sons oralement (dans une séquence apprise par coeur et rythmée, car ils ne savent pas encore lire), le faciliteur leur demande de former autant de mots ou de phrases qu'ils peuvent combiner de sons. Presque tout le monde peut faire "tumi" et la plupart peuvent fabriquer d'autres mots. Au cours d'une session, un participant a construit la phrase "Ma me tumi," qui signifie "Donne-moi le pouvoir."

Après un certain nombre de sessions portant sur des mots qui expliquent d'autres séries de syllabes, les débutants ont appris à lire et à écrire toutes les autres lettres et à faire des mots simples. A ce moment-là, la classe est prête à commencer à lire et à écrire des histoires simples, des lettres et d'autres matériels de lecture.

Les discussions qui font démarrer chaque séance initiale d'acquisition contribuent à ajouter la motivation au processus d'acquisition. Ce processus permet aux débutants de comprendre peu à peu ce que représentent ces premiers mots. Les recherches pédagogiques indiquent que lorsque les apprentis découvrent quelque chose tout seuls, ils l'apprennent mieux et se le rappellent plus longtemps que si on leur montre ou on leur dit simplement cette parcelle de savoir. La technique de la découverte est l'une des composantes les plus puissantes de la méthode de Freire.

Freire a été critiqué pour avoir simplement mis sous un nouvel emballage des connaissances existantes sur l'éducation des adultes et les avoir recouvertes de rhétorique révolutionnaire. En fait, John Dewey, au début de notre siècle, a préconisé une pédagogie capable de transformer les élèves en apprentis actifs. Toutefois, Freire présente bien une analyse plus pénétrante de la psychologie du débutant venant d'une communauté en développement, un apprenti qui peut être accablé par la pauvreté, par un sentiment d'impuissance et une vision limitée du monde.

Il soutient que les humains fonctionnent à trois niveaux de conscience:

- La conscience intransitive, dans laquelle l'individu est en proie à la croyance que la vie tout entière est dominée par des forces magiques sur lesquelles il n'a aucun contrôle.

- La conscience naïve transitive, dans laquelle l'individu comprend les vraies forces humaines et naturelles qui le dominent, mais l'analyse qu'il fait de ses problèmes est aveuglée par l'émotion.

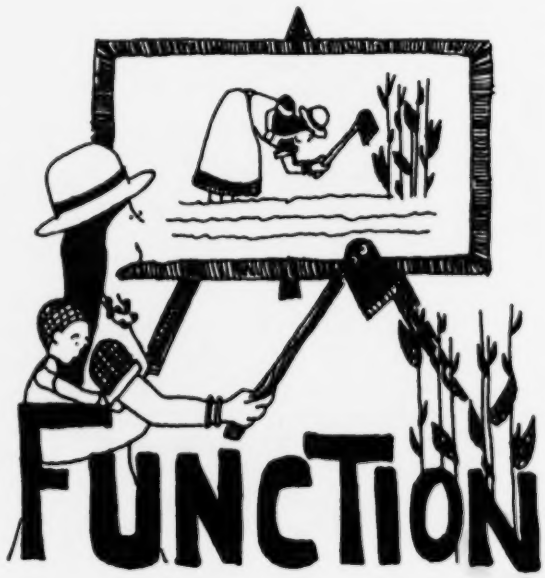
- La conscience critique transitive, dans laquelle l'individu peut analyser rationnellement ses problèmes et élaborer des façons de les résoudre.

Freire considère que les méthodes d'alphabétisation doivent aider les débutants à progresser de l'état de conscience naïve ou transitive à l'état de conscience critique et que ce processus de "conscientisation" est plus important que d'apprendre à lire.

Une application (et une étude) intéressante de ce processus d'éveil de la conscience parmi les immigrés ruraux des zones urbaines nous est fournie par Barndt, dans son étude des programmes d'alphabétisation des femmes du Pérou. Barndt a utilisé des photographies prises dans les divers quartiers de Lima, y compris les colonies de squatters d'où venaient les apprenties, dans un effort pour identifier les thèmes génératifs, donc les mots (et le contenu) du programme d'alphabétisation.

D'autres récentes applications de la méthodologie freirienne ont eu lieu dans les anciennes colonies portugaises de Guinée Bissau, d'Angola et du Mozambique. Dans chaque cas, le gouvernement national a soutenu l'emploi de cette méthodologie, accordant ainsi l'appui politique qui est si souvent nécessaire à sa réussite. Au Chapitre Neuf figurent des listes de ressources dans la perspective de Freire.

L'alphabétisation fonctionnelle



L'alphabétisation fonctionnelle est simplement centrée sur un sujet qui intéresse les élèves comme contenu pédagogique à partir duquel développer des compétences d'alphabétisation. D'habitude, le sujet est lié à un aspect du travail de l'apprenti ou à sa vie familiale--tels que l'agriculture, la santé, ou les petites entreprises. Les matériels pédagogiques sont orientés vers des problèmes, les solutions possibles étant présentées au cours du programme d'alphabétisation. Ces matériels sont basés sur le savoir acquis par les élèves et sur les lacunes importantes qui peuvent affecter ce savoir. Ainsi, un programme d'alphabétisation fonctionnelle est nécessairement basé sur une étude du milieu immédiat, l'identification des pratiques courantes liées au secteur considéré et la suggestion de pratiques nouvelles pour remédier à la situation.

A un assistant communautaire engagé dans l'agriculture, la santé, la pêche ou quelque autre secteur spécialisé, l'alphabétisation fonctionnelle peut fournir une méthode d'intégrer son travail principal à un effort d'alphabétisation. L'alphabétisateur pourrait élaborer un programme enseignant l'alphabétisation en relation avec les compétences fonctionnelles qu'il essaie de transmettre.

Un document de l'UNESCO résume le concept d'alphabétisation en ces termes:

"Enumérés brièvement, les éléments essentiels de cette approche sont les suivants:

1. Les programmes d'alphabétisation doivent être incorporés et reliés aux plans de développement économique et social.

2. L'éradication de l'analphabétisme doit débuter au sein des catégories de population qui sont puissamment motivées et ont besoin de l'alphabétisation pour leur propre bénéfice et celui de leur pays.

3. Les programmes d'alphabétisation doivent être de préférence reliés aux priorités économiques et mis en oeuvre dans des zones connaissant une rapide expansion économique.

4. Les programmes d'alphabétisation doivent non seulement donner accès à la lecture et à l'écriture, mais aussi à un savoir économique et technique, conduisant par la même à une participation intensifiée des adultes à la vie économique et civique.

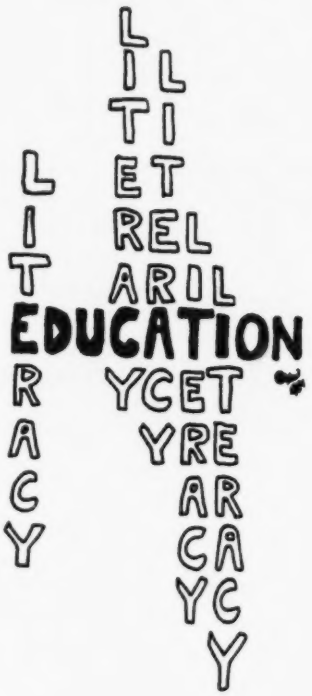
5. L'alphabétisation doit faire partie intégrante du plan général d'éducation et du système d'éducation de chaque pays.

6. Les besoins financiers de l'alphabétisation fonctionnelle doivent être satisfaits à partir de ressources variées, publiques et privées, de même que des investissements économiques peuvent y pourvoir.

7. Les programmes d'alphabétisation doivent aider à atteindre les principaux objectifs économiques, c'est-à-dire, l'accroissement de la productivité du travail, de la production alimentaire, de l'industrialisation, de la mobilité sociale et professionnelle, la création d'une main d'oeuvre nouvelle et la diversification de l'économie."

Un exemple d'alphabétisation fonctionnelle peut être un programme d'alphabétisation pour des agriculteurs qui souhaitent améliorer leur production en utilisant des engrais chimiques. Les pratiques courantes d'utilisation des engrais doivent être évaluées. Les secteurs posant des difficultés doivent être identifiés et ces problèmes et leurs solutions peuvent servir de contenu aux matériels d'alphabétisation. C'est-à-dire, les matériels d'alphabétisation peuvent présenter la lecture, l'écriture et les concepts d'aptitude à calculer en employant les mots et des idées indispensables pour lire et utiliser les informations concernant les engrais.

Tandis que les débutants commencent à lire des phrases simples, ces phrases décrivent des méthodes d'agriculture utilisant des engrais. Ainsi, les apprentis apprennent à lire, écrire et calculer tout en se concentrant sur un centre d'intérêt spécifique. Ils sont motivés, car la matière qu'ils étudient, simultanément à l'acquisition des compétences d'alphabétisation, présente pour eux un intérêt et une valeur. Ils apprennent à améliorer leurs pratiques agricoles en même temps qu'ils s'alphabétisent. L'objectif est que les apprentis acquièrent des compétences d'alphabétisation suffisantes pour poursuivre seuls cette acquisition.



Un certain nombre de programmes d'alphabétisation fonctionnelle ont été mis à exécution dans le monde entier, centrés sur différentes compétences professionnelles et divers secteurs de développement. La santé, le planning familial, l'agriculture, l'éducation ménagère et d'autres sujets ont été utilisés comme base des études. Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle de Tanzanie offrent d'excellents exemples d'organisation nationale et communautaire du travail d'alphabétisation fonctionnelle. (La campagne d'alphabétisation tanzanienne "La Nourriture, c'est la Vie" offre aussi l'étude intéressante d'un cas particulier portant sur l'utilisation de la radio dans les campagnes à grande envergure, et l'importance des groupes d'études au niveau du village.)

Simultanément, le projet d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO au Mali expose un certain nombre de façons de satisfaire les priorités du développement national, en particulier l'agriculture, par l'intermédiaire du travail d'alphabétisation. Le Projet d'Alphabétisation des Fermiers de Jaipur, dans l'Inde, centré sur l'introduction de nouvelles variétés de plantes et de nouvelles méthodes agricoles, est également riche en matériels pédagogiques et en méthodologies.

A l'heure actuelle, une nouvelle variation de l'alphabétisation fonctionnelle, appelée alphabétisation spécifique, est mise à l'essai dans un certain nombre de pays. L'étude de cas particulier portant sur le Sénégal, au Chapitre Dix, offre un bon exemple de cette Forme d'alphabétisation fonctionnelle. Dans cette stratégie, l'occupation de l'élève est analysée pour voir exactement quelles sont les compétences d'alphabétisation nécessaires, et seules, ces compétences sont

enseignées. Dans l'alphabétisation spécifique, l'élève peut n'acquérir que très peu de connaissances, mais tout ce qu'il apprend aura une valeur immédiate. Ce qui peut grandement stimuler sa motivation.

Un groupe de débutants pourrait participer à une série de brefs cours d'alphabétisation spécifique. Par exemple, un groupe de fermiers pourrait d'abord apprendre à lire les directives figurant sur les boîtes d'insecticides. Quelques mois plus tard, le groupe peut apprendre à lire les indications consignées sur les sacs d'engrais et la façon d'effectuer les opérations simples nécessaires pour calculer le taux d'utilisation. Plusieurs mois plus tard, il peut y avoir une autre séance sur un sujet voisin.

Cela peut continuer un an et les fermiers ont acquis un savoir conséquent qui est précieux pour leur travail. Après les succès qu'ils ont remportés dans le cadre de l'alphabétisation spécifique, ils peuvent être disposés à passer trois mois à acquérir des compétences d'alphabétisation plus générales. Après avoir acquis certaines des compétences nécessaires à l'alphabétisation générale, leur acquisition serait plus facile et plus rapide.

La stratégie de l'alphabétisation spécifique est un outil de planification qui permet à l'alphabétiseur de se concentrer sur des compétences valables pour les élèves. Anzalone et McLaughlin dans l'ouvrage Faire Fonctionner l'Alphabétisation: L'Approche de l'Alphabétisation Spécifique (Making Literacy Work: The Specific Literacy Approach) décrivent leur méthodologie par ces questions que devrait poser un planificateur d'alphabétisation:

> "Pour un groupe spécifique de gens, travaillant et vivant dans un environnement particulier, quel rapport y a-t-il entre les compétences d'alphabétisation existantes et ce qui est indispensable pour pouvoir accomplir le travail? Le niveau d'alphabétisation, et rien d'autre (c'est-à-dire des compétences techniques insuffisantes, un manque d'outils ou de crédit) cause-t-il des difficultés? Pour ce groupe particulier, un accroissement spécifique des compétences d'alphabétisation contribuerait-il de façon sensible à l'amélioration de la productivité ou au bien-être social? Dans l'affirmative, une courte formation d'alphabétisation serait-elle faisable et susceptible de mener à l'amélioration des compétences souhaitée?"

Il y a cinq considérations qui caractérisent leur perspective de planification:

- Les stratégies spécifiques commencent sur le lieu de travail. Le planificateur examine d'abord comment l'alphabétisation est impliquée dans le travail de l'apprenti. Cela n'exclut pas les activités liées à la santé, au planning familial ou à d'autres secteurs de la vie d'un individu, mais souligne l'importance du travail.

- L'alphabétisation specifique utilise une approche diagnostique. Le planificateur doit s'efforcer d'établir un diagnostic d'ensemble des tâches professionnelles, de leurs exigences en fonction de l'alphabétisation, des capacités d'alphabétisation existantes possédées par l'apprenti, et de la façon dont les compétences d'alphabétisation sont mises en pratique ou circonvenues sur le lieu de travail.

- L'alphabétisation spécifique identifie les tournants de la vie économique qui peuvent servir de stimulants à l'acquisition des connaissances. Le planificateur examine les mutations qui se produisent dans la vie économique et sociale auxquelles l'alphabétisation peut aider un individu à faire face. La compétition croissante ou une nouvelle technologie peut conduire à ces tournants.

- L'alphabétisation spécifique évalue les limites d'une intervention à court terme. Le planificateur doit définir une série de buts et d'objectifs susceptibles d'être atteints en une courte période.

- L'alphabétisation spécifique recherche des compétences génériques. Le planificateur ne peut établir un programme différent pour chaque individu, ainsi des compétences communes à un certain nombre de situations de travail sont préférables à celles qui sont spécifiques à une seule.

La perspective spécifique a beaucoup à offrir à un agent d'alphabétisation qui vit dans la communauté pour peu de temps seulement, et dont la tâche principale se situe dans un autre secteur de développement, comme l'agriculture ou la santé. L'alphabétiseur peut utiliser cet outil de planification comme une façon de se centrer sur les buts d'alphabétisation qui sont la base de son travail principal et peuvent être atteints en un bref laps de temps. (Pour des

informations complémentaires sur l'approche de l'alphabétisation spécifique, se reporter au Chapitre Neuf.)

L'alphabétisation des femmes

De nombreux programmes éducationnels sont établis et mis en oeuvre selon des critères qui favorisent inconsciemment les hommes au détriment des femmes. Bien qu'une telle discrimination puisse ne pas être préméditée, elle n'en est pas moins réelle. A l'heure actuelle, un nombre disproportionné de femmes dans le monde sont illettrées. En 1960, on estimait que 58 pour cent des illettrés étaient des femmes. En 1970, ce pourcentage avait atteint 60 pour cent et il augmente encore. De plus en plus, on s'accorde à dire qu'un effort spécial devrait être fait pour orienter les efforts d'alphabétisation vers les femmes et les jeunes filles. Cet arrangement a été mis en évidence dans une récente publication de l'UNICEF intitulée "Les Femmes au Tournant Décisif (Women at the Turning Point)," du Dr. Lyra Srinivasen.

Il y a des raisons pratiques et éthiques de diriger les programmes d'alphabétisation vers les femmes. Dans le monde en développement, les jeunes enfants passent probablement plus de temps avec leur mère qu'avec leur père. Cela découle naturellement du rôle traditionnel des femmes de travailler chez elles ou dans les environs, et du rôle traditionnel de l'homme de travailler hors de la maison. Vu que les enfants passent plus de temps avec leur mère, il est plus probable qu'une femme alphabétisée transmette ces compétences d'alphabétisation à ses enfants que ne le ferait un homme.

Les statistiques présentées plus haut indiquent une forte corrélation entre l'alphabétisation des femmes et un certain nombre d'indicateurs de développement, en particulier une mortalité infantile et des taux de fertilité moins élèvés. De nombreux agents au développement, comme le Dr. Srinivasen, estiment que quelques effets peuvent être anticipés. Les femmes alphabétisées d'une famille vont probablement exiger un égal traitement éducationnel pour les femmes et les jeunes filles de la communauté. L'alphabétisation devrait donner aux femmes davantage d'options concernant les occupations et le travail accomplis hors de la maison.

Selon l'environnement culturel rencontré par le projet, il y aura un certain nombre de questions qui devront être résolues avant de faire démarrer des cours d'alphabétisation féminine. Bien que ce manuel ne puisse présenter et résoudre toutes les questions posées par toutes les situations, une discussion de quelques-unes des questions principales sert de point de départ aux personnes susceptibles d'établir des programmes spéciaux pour les femmes.

Par exemple, l'expérience acquise dans certaines cultures indique que maris et pères, en particulier lorsqu'ils sont eux-mêmes illettrés, peuvent être mal disposés à laisser femmes et jeunes filles participer aux programmes d'alphabétisation. Il n'existe aucun moyen facile de résoudre cette question, mais un alphabétiseur peut être attentif au besoin d'engager les hommes dans des discussions préliminaires, et même de prévoir un programme masculin parallèle.

Cette ligne de pensée fait partie d'un effort que tous les alphabétiseurs devraient faire pour examiner la culture et la structure d'autorité dans lesquelles vivent les apprenties. Dans chaque projet, il y aura des gens dont le soutien est vital pour ce projet. Les élèves devraient être engagées à identifier et établir une stratégie pour obtenir le soutien des gens importants de la communauté. Le programme devrait alors débuter en impliquant ces chevilles ouvrières, hommes et femmes, dans les décisions qui façonnent le projet.

Un autre souci particulièrement pertinent dans les projets d'alphabétisation féminine est le temps, vu que dans les sociétés traditionnelles, les femmes, très souvent, ont moins de loisirs que les hommes. Les tâches qui leur incombent de faire la cuisine, le nettoyage, élever les enfants, cultiver la terre et autres, prennent la journée toute entière. Beaucoup d'agents de développement conçoivent l'acquisition du savoir comme une activité sur laquelle doivent se concentrer les apprenties, à

l'exclusion de tout autre travail. Cela peut ne pas être possible dans un programme d'alphabétisation destiné aux femmes. Il se peut qu'un effort d'alphabétisation doive s'intégrer dans l'une des activités quotidiennes de ces femmes.

L'alphabétiseur se doit d'être innovatif pour déterminer l'heure et les lieux où faire fonctionner son programme. Par exemple, le programme peut se dérouler autour d'un puits où les femmes font la lessive. Un programme peut avoir lieu tandis que les femmes font du travail manuel ou dépouillent du ma.s.

Le programme peut aussi inclure des séances plus courtes. Si les femmes peuvent disposer d'une demi-heure de loisins par jour, cela peut être suffisant pour enseigner une partie de la leçon. L'ensemble du programme peut demander un temps plus considérable, mais le résultat final est le même.

La charge de travail des femmes peut être également plus lourde à certains moments de l'année, tels que la saison des cultures. L'alphabétiseur doit identifier les périodes de l'année au cours desquelles les femmes sont les moins occupées et élaborer les plans d'alphabétisation en conséquence.

Un projet d'alphabétisation féminin dans l'Inde qui était doublé d'un enseignement sur les soins à donner aux enfants, l'hygiène et la nutrition, a révélé que même après que l'horaire des cours ait été fixé tard le soir, seules environ 60 femmes sur 550 continuèrent d'adhérer au programme. Les alphabétiseurs ont trouvé que vu qu'ils travaillaient avec des mères de jeunes enfants, leurs clientes avaient trop de temps pris par d'autres occupations pour y participer. A la fin du projet, ils en sont arrivés à la conclusion que le groupe cible approprié était constitué d'adolescentes encore célibataires. Elles avaient encore assez de temps à consacrer aux cours, et les soins à donner aux enfants leurs seraient utiles lorsqu'elles en auraient à leur tour.

Les femmes ont beaucoup de motivations identiques à celles des hommes lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire, mais elles peuvent ressentir plus fortement certains besoins. Comme nous l'avons déja mentionné, les femmes peuvent vouloir apprendre à lire pour transmettre cette compétence à leurs enfants. Les femmes mariées d'un village peuvent toutes être venues d'autres villages, tandis que les hommes sont nés dans le village où ils vivent. Ces femmes peuvent avoir besoin de communiquer avec leur famille restée dans les autres villages. L'alphabétiseur doit s'enquérir auprès des apprenties présumées quels sont leurs besoins prioritaires dans le domaine de l'alphabétisation et élaborer leur programme en tenant compte de ces besoins.

Enfants

Un alphabétiseur peut considérer l'alphabétisation comme un besoin d'adulte, mais les adultes de sa communauté préfèrent peut-être un programme d'alphabétisation pour leurs enfants. Si l'alphabétiseur vit dans une communauté où il n'y a pas d'école, ou dans laquelle la fréquentation est faible, il peut envisager de travailler avec les enfants. Il peut être plus facile d'enseigner aux enfants, car ils ont souvent plus de loisirs que les adultes. La communauté adulte peut être disposée à consacrer plus d'efforts et de ressources à un programme d'alphabétisation pour ses enfants.

Bien que les enfants puissent être mieux disposés que les adultes à s'asseoir dans une salle de classe et à écouter, il ne s'ensuit pas nécessairement que c'est pour eux la méthode la plus efficace de s'instruire. Eux aussi apprendront plus vite s'ils s'intéressent à ce qu'ils apprennent.

Sylvia Ashton-Warner, qui a enseigné aux enfants maoris de Nouvelle Zélande, a utilisé une méthode apparentée à l'approche de Freire empruntant des mots à l'environnement comme bases de l'enseignement d'alphabétisation. Elle a demandé à chaque enfant de choisir un mot par jour. L'enfant communiquait son mot au reste de la classe, puis était encouragé à préciser pourquoi ce mot était important. D'habitude, quelque histoire personnelle se faisait jour à propos du mot. Le professeur écrivait le mot sur une feuille de papier pour que l'élève l'apprenne ce jour-là.

Une fois que les enfants ont eu un certain nombre de mots, l'éducatrice s'est mise à leur montrer comment les mots sont faits de lettres et comment les lettres produisent des sons. Les mots étaient tous ceux qui étaient d'une importance spéciale pour les enfants, ce qui intensifait la motivation qu'ils avaient d'apprendre.

Employer des enfants alphabétisés pour enseigner aux adultes présente parfois des difficultés, vu que de nombreux adultes considèrent l'enfant comme trop inexpérimenté pour être instructeur. Cependant, les enfants alphabétisés peuvent constituer d'efficaces professeurs pour les enfants illettrés. Un enseignement par ses pairs a été expérimenté dans un certain nombre de pays d'Asie au sein de projets coordonnés par INNOTECH, la branche de Technologie instructionnelle des Ministères de l'Education de l'Asie du Sud-Ouest dont le siège est à Manille. Ces projets ont révélé que les élèves plus âgés peuvent être très utiles lorsqu'ils enseignent à des élèves plus jeunes, s'ils ont des matériels et une direction valables. Un alphabétiseur qui se consacre aux enfants doit considérer les enfants plus âgés comme une source possible d'instructeurs. (L'ouvrage du Dr. Thiagarajan intitulé Instruction Programmée à l'Usage des Personnels d'Alphabétisation (Programmed Instruction for Literacy Workers), cité au Chapitre Neuf, présente les éléments du modèle d'INNOTECH adaptés au travail d'alphabétisation.)

CHAPITRE TROIS

ETUDE DE FAISABILITE

Dans toute communauté, l'alphabétisation n'est qu'un des nombreux besoins. La communauté peut avoir besoin d'une adduction d'eau potable, de meilleures méthodes de production et de conservation des récoltes, de services médicaux élémentaires, ou de possibilités accrues de se faire un revenu, ce, en plus de compétences d'alphabétisation. Satisfaire l'un quelconque de ces besoins exige du temps et des ressources qui sont de part et d'autre très limités dans nombre de communautés en développement.

Découvrir où s'intègre l'alphabétisation dans les priorités de la communauté, et de ce fait, le laps de temps et la quantité de ressources que les membres de la communauté peuvent consacrer aux activités d'alphabétisation, constitue la première tâche d'un assistant communautaire qui s'intéresse à l'alphabétisation. Une courte étude de faisabilité peut indiquer à l'assistant si l'alphabétisation est un besoin prioritaire du village, si les futurs apprentis ont la motivation et le temps nécessaires pour participer aux activités d'alphabétisation et si l'on dispose des ressources, du soutien des autorités locales et des compétences indispensables pour faire démarrer le projet.

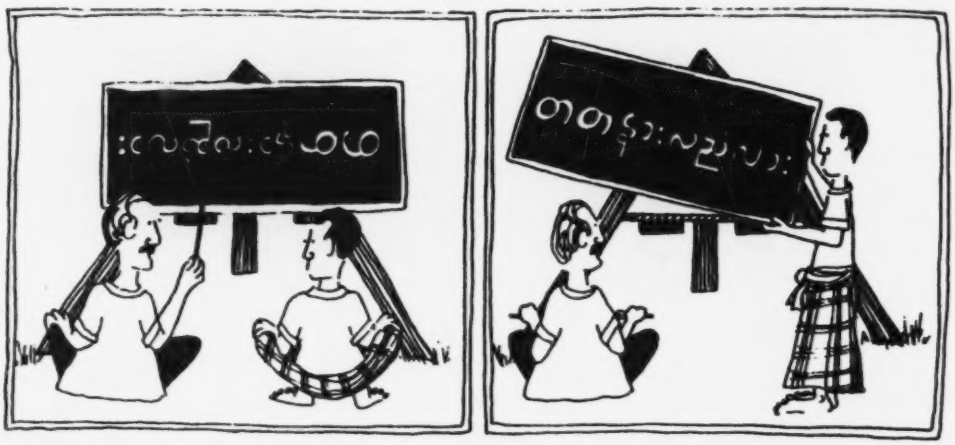
Une étude de faisabilité n'a pas besoin d'être compliquée, mais les réponses à un nombre important de questions doivent être trouvées avant qu'un effort d'alphabétisation puisse être entrepris.

Les compétences de l'alphabétiseur sont elles suffisantes pour établir le projet?

L'alphabétiseur peut avoir à organiser le cours, former et diriger les enseignants, mettre au point un plan d'études, produire des moyens d'instruction et assurer directement un enseignement. Si l'alphabétiseur part réellement de zéro, sans être assisté par des programmes antérieurs, il doit posséder un

ample éventail de qualifications. Il doit évaluer ses propres possibilités et décider s'il peut s'assurer les ressources exigées par ce projet. Les membres de la communauté, les apprentis et les programmes existants peuvent tous fournir des ressources pour assister l'alphabétiseur, et utiliser au mieux toutes ces ressources est important pour la réussite finale du projet. Cependant, du moins au début, l'alphabétiseur lui-même aura des tâches spécifiques à accomplir et doit être capable de s'en décharger de façon satisfaisante.

Pour enseigner à quelqu'un à lire et à écrire, l'enseignant doit être bien informé et convenablement alphabétisé dans la langue d'enseignement. S'il n'est pas indispensable que l'alphabétiseur possède comme langue maternelle celle dans laquelle il enseigne l'alphabétisation, il doit avoir un minimum d'aisance, dans cette langue. La difficulté principale vient de l'incapacité de prononcer les sons correspondant aux lettres qu'il enseigne. La prononciation correcte de chaque lettre de l'alphabet est vitale à la compréhension des élèves et à leur capacité de reconnaître ces lettres. La prononciation peut parfois être difficile pour ceux qui ne parlent pas couramment cette langue.



...AND THIS PHRASE?

"DO YOU UNDERSTAND?"

Si l'alphabétiseur ne possède pas de compétences linguistiques suffisantes, il peut envisager un rôle alternatif à celui d'enseignant dans le projet. Il y a des alphabétiseurs qui ont surmonté les difficultés que leur posait leur manque de facilité linguistique en ayant recours à l'aide d'un indigène alphabétisé parlant cette langue. D'autres ont résolu le problème en utilisant les noms d'objets commençant par le son correct, pour que les étudiants puissent comprendre, mais cela exige encore une certaine aisance dans la langue. Si les compétences linguistiques de l'alphabétiseur laissent à désirer, il doit élaborer un programme s'appuyant sur les enseignants locaux et sur du matériel d'instruction qui compensent sa déficience linguistique. Ces ressources doivent être disponibles pour que le projet réussisse.

Une contrepartie venant de la communauté peut représenter une aide précieuse pour résoudre nombre de ces problèmes. L'alphabétiseur ne doit épargner aucun effort pour identifier les membres de la communauté qui s'intéressent au projet et pour travailler en étroite collaboration avec eux. Cette contrepartie peut compléter les compétences de l'alphabétiseur, fournir des renseignements précieux et aider à s'assurer que le projet sera finalement indépendant de l'alphabétiseur.

Naturellement, il ne s'agit pas d'une proposition à prendre ou à laisser. L'alphabétiseur peut estimer qu'il ne possède pas toutes les compétences nécessaires à la mise en oeuvre d'un vaste projet et qu'il ne peut les fournir par l'intermédiaire de ses homologues ou autres personnes de la communauté. Il peut, dans ce cas, commencer le projet sur une petite échelle, en enseignant peut-être à une seule personne. Puis, à mesure que ses compétences s'accroissent et que le soutien de la communauté se développe, il peut amplifier la portée de ses projets.

Qui, dans la communauté, veut apprendre à lire et à écrire?

L'alphabétisation est considérée comme précieuse par presque tout le monde. Quand on leur demande s'ils veulent devenir alphabètes, les gens ne sachant ni lire ni écrire répondent presque toujours par l'affirmative. La valeur sociale accordée à l'alphabétisation aide à ajouter la motivation personnelle et le soutien de la communauté aux programmes d'alphabétisation. Cependant, pour qu'un programme réussisse, les gens qui seront les élèves doivent avoir décidé par eux-mêmes que l'alphabétisation est quelque chose dont ils ont besoin et qu'ils désirent.

Pour ce qui est de l'étude de faisabilité, l'alphabétiseur doit aller au delà de la simple question posée aux gens de savoir s'ils veulent devenir alphabètes. On doit demander aux élèves potentiels pourquoi ils veulent s'instruire, combien de temps ils pourront consacrer à étudier, et si c'est quelque chose qui les pousse réellement à travailler ou simplement quelque chose qu'ils se sentent obligés de faire. (Le Chapitre Quatre donne des conseils précis sur la façon de conduire une évaluation des besoins qui fournira des réponses détaillées à ces questions.) Un alphabétiseur peut trouver utile de demander aux élèves de prendre une sorte d'engagement avant le début des classes. Cela peut inclure un travail destiné à installer un local d'étude ou un engagement de payer les enseignants en espèces (par exemple en nourriture) ou quelque chose d'analogue. Cette expression d'engagement devrait donner une indication de l'intensité du désir de s'instruire.

Les réponses à ces questions aideront à déterminer la population cible probable d'un projet d'alphabétisation, le groupe d'où viendront la plupart des futurs élèves. Quand on leur parle d'alphabétisation, les membres de certains groupes peuvent manifester plus d'intérêt que d'autres au sein de la communauté. Ainsi, bien qu'une population cible puisse inclure toute la communauté, elle peut très bien être un groupe plus petit, tels que les jeunes hommes du village, les femmes qui suivent un cours intensif d'hygiène, les fermiers d'une coopérative et les vendeurs du marché en plein air.

Quelle est la motivation de l'élève à devenir alphabète?

L'alphabétiseur doit savoir ce que veulent faire les élèves de leurs compétences d'alphabétisés. Cette connaissance de la motivation des élèves lui sera plus tard utile pour mettre au point un plan d'études.

Certains veulent apprendre simplement pour devenir alphabètes et ne voient aucun besoin fonctionnel de ces compétences dans leur vie. Pour eux, ce désir d'apprendre suffit.

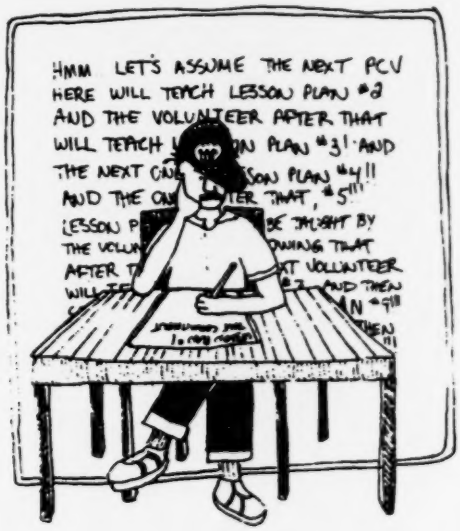
Si les élèves perçoivent un besoin spécifique de compétences d'alphabétisation, ils seront plus puissamment motivés à s'instruire. Cette motivation sera un facteur essentiel contribuant à la réalisation des objectifs du projet. Si les apprentis ne sont pas sûrs de la raison pour laquelle ils veulent apprendre ou de ce qu'ils vont faire des compétences d'alphabétisation après le cours, leur motivation ne leur permettra pas de triompher des tâches difficiles qu'ils auront à accomplir.

Une expression générale de motivation telle que "je veux apprendre à lire et à écrire," peut être le signe d'une motivation médiocre. Des déclarations spécifiques comme "Je veux apprendre à lire les lettres de ma famille", ou "je veux apprendre à lire les directives au travail" indiquent une motivation plus forte, de même qu'une conscience de la façon dont les compétences d'alphabétisation peuvent être mises en pratique. Si les assurances de motivation sont lieés aux aspects importants de la vie, comme le travail, et décrivent les avantages directs pour l'apprenti, la motivation sera encore plus forte. Par exemple, si l'élève dit qu'il veut apprendre à lire et à écrire pour obtenir un poste plus important sur les lieux de son travail, et s'il a une bonne raison de croire que cela va se produire, la motivation qui le pousse à vouloir apprendre à lire et à écrire sera renforcée par la motivation de vouloir être promu dans son travail.

L'alphabétiseur dispose-t-il d'assez de temps pour cet effort?

Le laps de temps nécessaire à un projet dépend de ses objectifs. Enseigner une compétence d'alphabétisation spécifique telle que lire les indications figurant sur un sac d'engrais ne peut prendre que quinze jours. Amener des adultes à un niveau d'alphabétisation où ils savent lire et écrire des lettres simples peut demander six mois à un an. L'enseignement de compétences plus complexes peut demander encore plus longtemps.

Si l'alphabétiseur va enseigner des cours en même temps qu'il aide à organiser et diriger cet effort, le projet exigera beaucoup de son temps. S'il touche à la fin de son séjour dans la communauté, il peut ne pas lui rester suffisamment de temps pour terminer son travail. Un alphabétiseur doit considérer ces questions avec soin de façon à éviter de susciter des espérances qu'il ne peut satisfaire. Le facteur temps plaide en faveur d'un engagement précoce de la part de la population locale qui sera capable de poursuivre le projet longtemps après le départ de l'animateur. Un solide engagement de la part d'an homologue local de poursuivre le travail après le départ de l'éducateur prolongera le temps effectif consacré au projet.



Existe-t-il un soutien communautaire suffisant?

Lorsque l'idée d'un programme d'alphabétisation est d'abord débattue, il se peut bien que la communauté lui accorde un abondant soutien verbal. L'animateur doit exprimer clairement de quel soutien réel il a besoin et s'assurer qu'il existe des ressources adéquates, tant financières que matérielles et humaines et qu'elles peuvent être consacrées à l'effort d'alphabétisation. Une communauté dont la première priorité est d'avoir accès aux soins médicaux ou à l'eau potable peut ne pas être disposée à allouer les maigres ressources communautaires à l'alphabétisation, ou en être incapable, même si un certain nombre de membres de cette communauté veulent y participer en tant qu'élèves.

Avant d'entamer la planification détaillée du projet, l'alphabétisateur doit avoir une idée générale des ressources dont il aura besoin--local, salaires des enseignants, fonds pour les fournitures, assistance technique, etc. L'une des ressources les plus importantes sera le soutien des gens indispensables de la communauté.

Les communautés rurales ont d'habitude des dirigeants forts et des structures d'autorité marquées. Les gens les plus importants parmi ces dirigeants doivent s'accorder sur le projet et le soutenir pour qu'il réussisse. Si le programme d'alphabétisation est considéré comme une menace ou une perte de temps par les personnalités marquantes parmi les autorités locales, le projet peut ne pas réussir. Un alphabétiseur peut avoir tous les enseignants et les fournitures, mais manquer du soutien d'une personne importante, et le projet échouera.

L'alphabétiseur doit d'abord analyser ce dont il a besoin pour s'assurer le support verbal des autorités locales. Il doit obtenir l'accord de la structure du pouvoir qui influence la vie des élèves, avant que débute le projet. Ainsi, il peut s'assurer que le programme ne sera pas perturbé par des employeurs qui veulent disposer du temps des élèves et que l'aide des autorités locales sera disponsible en cas de besoin pour des problèmes spécifiques.

Ces mêmes personnes peuvent aussi fournir d'autres genres de ressources au programme. Les employeurs peuvent être disposés à accorder du temps libre aux élèves pour étudier, ou des incitations à s'instruire en augmentant le salaire des élèves qui réussissent. Les gens de la communauté et les dirigeants locaux peuvent être disposés à faire des contributions de livres ou d'argent, ou à permettre d'utiliser les locaux scolaires en dehors des heures de classe. L'ensemble de ces ressources peut aider à assurer plus de succès au programme.

Il y a aussi des personnes clé au sein du groupe des élèves. A l'intérieur de chaque groupe, certains jouissent de plus d'autorité que d'autres. L'alphabétiseur doit identifier les personnalités marquantes du groupe des apprentis potentiels et engager ces gens dans la planification du projet. A leur tour, ils seront disponibles pour promouvoir le projet parmi les gens du groupe cible, et leur participation au projet aidera à attirer et à retenir les élèves intéressés.

Le rôle de la participation aux projets de niveau communautaire a été reconnu depuis quelque temps. Une étude de projets de développement agricole par l'Agence américaine pour le Développement International (USAID) a montré que la participation communautaire était le facteur le plus important contribuant à la réussite du projet. Lors de l'analyse de cette participation, la communication formelle dans les deux sens s'est révélée être l'élément le plus important. Cette communication consistait en réunions formelles tenues à intervalles réguliers où les clients du projet pouvaient s'entretenir avec le personnel du projet, s'informer sur le projet et offrir leurs suggestions. Au cours de ces réunions, le personnel du projet répondait aux suggestions et plus tard rapportait les mesures qu'il avait prises à la suite de ces suggestions.

En Tanzanie, les projets d'alphabétisation étaient organisés au niveau local avec une forte participation communautaire. Cette participation se présentait sous la forme de comités directeurs qui sélectionnaient les enseignants, décidaient du contenu des cours et prenaient les dispositions concernant les locaux et la production de nouveaux matériels de lecture.

Même à la phase d'étude de faisabilité, l'engagement communautaire doit jouer un grand rôle. Tout en explorant la possibilité d'un projet et en essayant d'évaluer ses chances de succès,l'alphabétiseur devrait tenir des réunions formelles avec la communauté pour discuter ce qu'il souhaite faire et demander des conseils. De ce dialogue découle l'information essentielle à l'élaboration du projet et le soutien qui aidera à s'assurer que les ressources de la communauté seront disponibles pour le projet.

Y a-t-il quelque chose à lire?

Un environnement qui fournit des occasions de lire et d'écrire est nécessaire si les apprentis doivent mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Souvent, il y a peu de chose à lire pour les néo-alphabètes, surtout lorsque l'enseignement de l'alphabétisation se fait dans des langues indigènes. Le besoin d'ouvrages à lire est important pour soutenir l'intérêt au cours de l'apprentissage de l'alphabétisation, et il constitue aussi un facteur au niveau de la réussite que peut connaître le projet.

Il se peut que les illettrés parlent une langue qui ne possède pas une abondante littérature écrite. Les programmes d'alphabétisation dans ces langues peuvent servir de marche-pied à l'acquisition d'une langue nationale telle que le français ou l'anglais, ou ils peuvent être élaborés en tenant compte d'une orientation spécifique plus fonctionnelle.

Même dans les langues douées d'un important corpus littéraire, comme l'espagnol, si l'élève n'a pas accès aux matériels écrits à son niveau de lecture, il peut perdre ses compétences d'alphabétisation.

Dans l'évaluation d'un vaste projet de lecture en Colombie, l'accès à un journal en langue simple, intéressant pour les adultes, "El Campesino," créa la plus forte corrélation avec le niveau de compétence d'alphabétisation. Cette corrélation était même plus forte que dans le cas de la fréquentation d'une école formelle.

Dans le cadre de l'étude de faisabilité, l'alphabétiseur doit identifier les sources locales et nationales de matériels de lecture pouvant être utilisés avant et après le cours d'alphabétisation. Par exemple, des histoires du folklore traditionnel ont été recueillies et transcrites au Sénégal, au Mali et en Tanzanie pour fournir des matériels de lecture. L'alphabétiseur doit identifier les endroits où il voit des gens en train de lire et l'objet de leur lecture pour avoir une indication des genres de matériels de lecture qui sont à la fois populaires et disponibles.

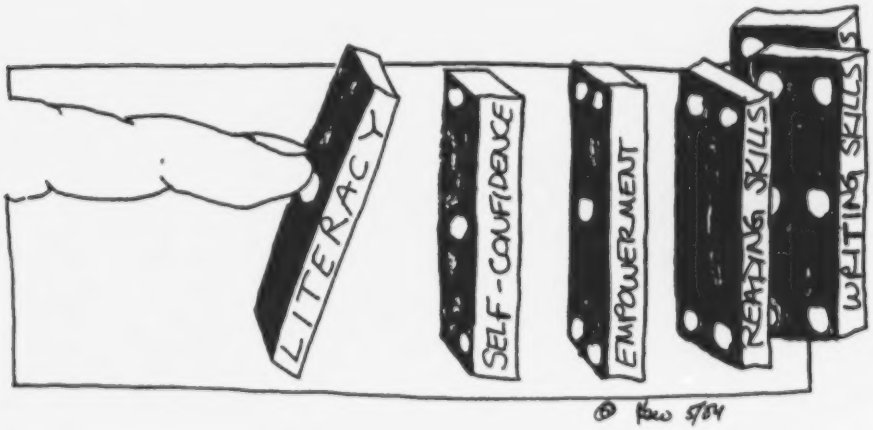
Quelles sont les chances de succès?

Apprendre à lire est difficile pour les adultes pour différentes raisons et un alphabétiseur peut ne pas atteindre un taux de réussite élevé dans un programme d'alphabétisation générale. L'alphabétiseur doit se demander s'il est disposé à travailler dur à un programme ambitieux susceptible de n'avantager que quelques élèves. Il peut connaître plus de succès avec une approche plus limitée, telle que la stratégie d'alphabétisation fonctionnelle ou spécifique.

L'alphabétiseur voudra savoir quels types d'activités d'alphabétisation ont été mis à l'essai par le passé, avec quelle sorte de succès ou d'échec. En s'informant sur les efforts antérieurs et en analysant comment la communauté considère ces efforts, il peut découvrir des données précieuses qui l'aideront à organiser une activité nouvelle.

Quels sont les coûts et les bénéfices?

Une analyse formelle des coûts et des bénéfices peut dépasser la portée d'un petit projet. Mais prendre conscience de la perception communautaire des coûts et des bénéfices peut être d'un grand secours dans la planification. Faire d'un groupe d'adultes des alphabètes peut être très onéreux si l'on considère leur temps et celui de l'alphabétiseur, mais la communauté peut discerner que les bénéfices valent bien cet effort. L'étude de faisabilité peut révéler les difficultés inhérentes au projet, ainsi qu'un taux anticipé de succès très modeste, mais c'est loin d'être un échec inévitable. Si l'effort présente la probabilité de quelque succès, les bénéfices peuvent justifier le travail.



CHAPITRE QUATRE

PLANIFICATION ET PREPARATION

Comme pour tout autre programme de développement, la première étape de l'élaboration d'un projet est de décider des objectifs du programme. Puis, les ressources disponibles doivent être identifiées, en mettant particulièrement l'accent sur la meilleure méthode de les organiser et de les mobiliser afin que les objectifs du programme puissent être atteints.

Si l'étude de faisabilité exposée au Chapitre Trois indique qu'il existe un réel besoin d'alphabétisation dans la communauté, l'alphabétiseur est prêt à entrer dans la phase de planification. Cette phase comprend un certain nombre de mesures de planification et de préparation:

1ère Etape. Conduire oeuvre une évaluation des besoins essentiels pour déterminer qui profitera d'un enseignement d'alphabétisation et pour identifier et analyser les exigences de la formation;

2e Etape. Identifier les ressources à la fois dans la communauté et au niveau régional et national et s'assurer le soutien du programme d'alphabétisation;

3e Etape. Identifier et placer les apprentis dans des groupes appropriés;

4e Etape. Elaborer un programme d'études et des plans de leçons correspondants;

5e Etape. Rassembler les matériels nécessaires, listes de mots, etc., pour faire valoir le programme d'études;

6e Etape. Sélectionner des enseignants et organiser leur formation;

7e Etape. Organiser une cérémonie de démarrage du projet.

PREMIERE ETAPE: Conduire une évaluation des besoins

Tandis qu'une évaluation des besoins mesure en fait l'ensemble des exigences concernant les services d'un projet, elle se préoccupe essentiellement des éléments spécifiques des services qui sont les plus demandés. A un niveau, l'évaluation devrait examiner le besoin de formation en matière d'alphabétisation, et le nombre d'élèves potentiels pour le projet. Cette information est critique, indépendemment de la taille du futur programme, étant donné que le nombre des participants potentiels aura un impact sur tout le processus d'organisation et de mise en oeuvre.

L'évaluation devrait aussi identifier les compétences d'alphabétisation dont ont besoin les apprentis potentiels. Une attention particulière devrait être accordée à la façon dont les élèves ont l'intention d'utiliser leurs nouvelles compétences d'alphabétisation aussi bien qu'à ce qui les motive à s'instruire. Cette information servira à élaborer un plan d'études qui réponde à des besoins spécifiques. Si les futurs élèves indiquent qu'ils veulent utiliser des compétences d'alphabètes dans l'exploitation agricole, par exemple, alors, des compétences agricoles telles que tenir les comptes de la ferme devraient être inclues dans le programme d'études. S'ils désirent utiliser des compétences d'alphabètes pour lire le journal local, alors, le contenu qui correspond au journal devrait être intégré au plan d'études.

Une étude informelle de faisabilité comme celle qui est suggérée au Chapitre Trois aura fourni une information visant à déterminer si l'alphabétisation est un besoin primaire ou secondaire. Cette information confère un centre important au projet qui doit être pris en compte avant de procéder à une évaluation des besoins spécifiques. Si l'alphabétisation est un besoin primaire, alors l'évaluation des besoins devra être faite, pour fournir une information sur la façon dont on peut rendre pertinent et intéressant pour les élèves l'apprentissage de l'alphabétisation générale. Dans de nombreuses communautés où les compétences d'alphabétisation sont indispensables, d'autres besoins vont se révéler plus importants. Des améliorations en agriculture, hygiène, planning familial et installations sanitaires feront, très probablement, partie des besoins primaires. Donc, les données de l'évaluation des besoins seront utilisées dans l'organisation d'un programmme fournissant des compétences d'alphabétisation qui correspondent à ces buts primaires et peuvent aider la communauté à les atteindre.

L'évaluation des besoins devrait être centrée sur le groupe que l'étude de faisabilité précédente a identifié comme la population cible la plus probable pour le projet. En faisant l'évaluation des besoins, il est important de rassembler autant d'opinions des membres de ce groupe que possible. Si le nombre des futurs élèves est inférieur à 25, chacun peut être interrogé individuellement. S'il s'agit d'un groupe important, seul un échantillon des membres du groupe doit l'être. Une bonne approximation est que 25 personnes est un nombre suffisant à interroger, à moins que la population cible soit très grande.

Ci-dessous une indication générale des questions qu'on peut poser aux apprentis potentiels:

- Savez-vous lire et écrire?
- Dans la négative, avez-vous jamais auparavant essayé d'apprendre à lire et à écrire?
- Souhaitiez-vous apprendre à lire et à écrire (ou améliorer vos compétences)?
- Comment utiliserez-vous vos compétences de lecture et d'écriture?
- Combien de temps par semaine pourriez-vous passer en classe?
- Seriez-vous disposé à donner de l'argent, des espèces ou des services à l'enseignant?
- Quelle sorte de travail faites-vous?

Les questions devraient être posées d'une manière informelle en utilisant cette liste pour mémoire. Les questions de cette liste reflètent des catégories générales de l'information requise. Des questions spécifiques de rappel sont nécessaires pour donner un tableau plus détaillé des besoins des élèves. Ces questions varieront selon l'heure, le lieu, la personne qui interroge et le sujet, mais les exemples suivants donnent une bonne indication de ce dont on a besoin.

Savez-vous lire et écrire?

Le rappel de cette question devrait fournir des données sur le niveau de compétence actuel de l'élève. Si la réponse à la question est "oui", celui qui rassemble les données devrait disposer de matériels simples pour tester les capacités de lecture et d'écriture de l'élève potentiel. Une liste de mots ordinaires ou un premier livre de lecture emprunté à un programme d'alphabétisation existant peut servir à cet effet, mais celui qui conduit l'entrevue devrait aussi demander au participant potentiel de faire la preuve des capacités acquises différentes de celles du matériel préparé. A l'aide de cette information, on peut élaborer un plan d'étude bâti sur un savoir acquis, et les élèves de même niveau de compétence peuvent être rassemblés dans des groupes d'apprentissage. Naturellement, une personne douée d'une compétence d'alphabétisation considérable peut ne pas s'intéresser à un apprentissage d'alphabétisation supplémentaire.

Sinon, avez-vous jamais essayé de lire et d'écrire auparavant?

Les réponses à cette question peuvent éclairer les problèmes susceptibles de se poser dans ce programme, les méthodes et les matériels qui peuvent être appropriés et les contraintes de l'apprentissage pouvant exister. Si l'apprenti potentiel a eu un certain apprentissage, mais demeure illettré, des questions telles que "Qu'est-ce que vous aimiez ou n'aimiez pas dans vos activités d'instruction?", "Pourquoi vous êtes-vous arrêté?" et "Comment feriez-vous les choses différemment maintenant?" peuvent aider l'alphabétiseur à élaborer une structure plus appropriée à l'acquisition.

Souhaitez-vous apprendre à lire et à écrire (ou améliorer vos compétences)?

Un simple oui on non devrait être suivi de la question "pourquoi?" Des questions supplémentaires examinant les problèmes et les contraintes possibles qui influent sur la participation devraient être posées pour déterminer le degré d'intérêt de la personne. Elles pourraient inclure des questions comme "Pourquoi n'avez-vous jamais appris à lire ni à écrire?" "Qu'est-ce qui pourrait vous empêcher d'aller en classe?" Qu'est-ce qui rend apprendre à lire et à écrire difficile?"

Les réponses à ces questions (et à d'autres de l'enquête) peuvent aider à donner une compréhension des forces positives et négatives qui influencent une personne dans le sens de la participation ou de la non participation à un projet d'alphabétisation. Le chercheur Kurt Lewin a effectué ce qu'il appelle "une analyse du champ des forces" pour identifier les facteurs qui affectent la décision d'un individu de changer de comportement ou de participer à une activité d'apprentissage. Les détails de sa théorie ne sont pas indispensables ici, mais une compréhension générale peut aider l'alphabétiseur à analyser une partie des données rassemblées au cours de l'évaluation des besoins.

Dans une analyse du champ des forces selon la méthode de Lewin, celui qui rassemble les données essaye de découvrir les forces de motivation positives possibles qui influencent un individu. Pour ce qui est de l'enseignement de l'alphabétisation, ces forces peuvent être un prestige accru, un meilleur travail, une capacité plus grande de comprendre les procédures et les documents gouvernementaux qui affectent l'individu, etc. Puis la personne qui rassemble les données examine les forces négatives à l'oeuvre pour éloigner l'individu des activités d'apprentissage. Des exemples possibles de forces négatives, dans le cas de l'enseignement de l'alphabétisation, peuvent être des voisins qui se moquent d'adultes assis comme des enfants dans une classe, la peur de l'échec, le manque de temps et la distance qui les sépare de l'endroit où ont lieu les cours.

Une fois établie la liste détaillée des forces positives et négatives, l'alphabétiseur devrait essayer de déterminer quelles forces sont les plus puissantes. (C'est souvent difficile à faire et, jusqu'à un certain point, subjectif. Il pourrait être utile de présenter la liste aux élèves eux-mêmes pour qu'ils la discutent. On pourrait leur demander de classer les questions par ordre décroissant de la plus forte à la plus faible, et l'alphabétiseur pourrait alors établir sa propre détermination.) En ce qui concerne chacune des forces les plus puissantes de la liste, l'alphabétiseur doit réfléchir à des

stratégies pour triompher d'elle avec une on plusieurs forces positives de la liste. Quelques-unes de ces méthodes sont par nature des méthodes d'instruction et sont examinées, au Chapitre Six.

Comment utiliserez-vous vos compétences de lecture et d'écriture?

En rappelant cette question, il y a un danger d'"amener" l'interlocuteur à répondre d'une certaine façon limitée. Des questions comme "Utiliseriez-vous ces compétences pour écrire à des amis?" pourraient conduire le futur élève à dire "oui" quand ce n'est pas réellement un besoin profond pour lui. Des questions comme "Pourquoi avez-vous besoin de lire et d'écrire dans votre travail ou chez vous?" ou "Quand devez-vous demander aux autres de vous aider à lire ou écrire quelque chose pour vous?" fourniront une meilleure illustration des besoins réels des élèves et des usages qu'ils perçoivent pour les compétences d'alphabétisation.

Combien de jours par semaine pourriez-vous passer en classe?

La personne qui recueille les données devrait poser aux futurs élèves des questions spécifiques portant sur la durée, l'heure de la journée et le nombre de mois qu'ils sont disposés à consacrer à un programme d'alphabétisation. Elle devrait s'efforcer de recueillir une information sur tout travail saisonnier ou toutes activités religieuses susceptibles d'éloigner les gens d'un cours d'alphabétisation. A mesure que cette information spécifique est recueillie auprès d'un certain nombre de personnes, il peut émerger un modèle qui indiquera l'horaire le plus favorable à fixer en vue des activités d'instruction. Si le temps des élèves potentiels est extrêmement limité, une approche littéraire spécifique pourrait être mieux appropriée au projet.

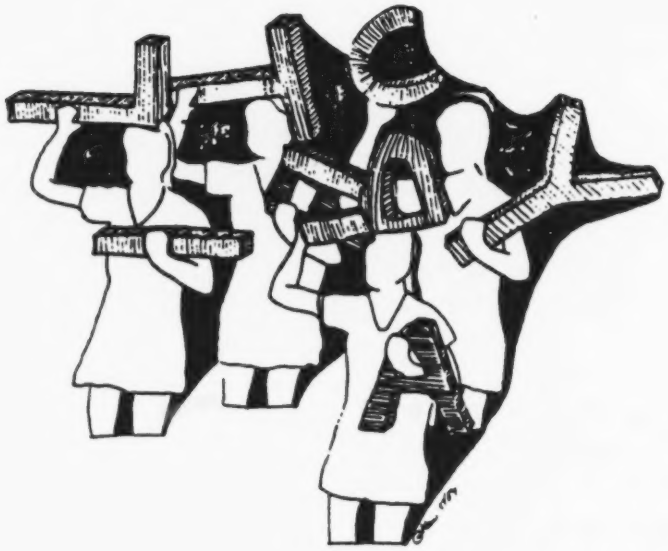
Seriez-vous disposé à payer en espèces, en nature ou en services l'enseignant pour le défrayer du temps qu'il a consacré?

L'alphabétiseur doit être clair sur ce qui est indispensable pour soutenir le projet. Si une forme quelconque de compensation pour l'instructeur est importante, il devrait savoir quelle part de cette compensation devrait être payée par chaque apprenti. Si on a besoin d'une contribution, le collecteur de données devrait explorer, pour fournir cette ressource, les options qui ne créent pas de difficulté à l'apprenti, et ne le découragent pas de participer.

Quel genre de travail faites-vous?

Avec cette question, la personne qui recueille les données devrait examiner le détail des tâches que l'apprenti doit remplir dans son occupation principale. Par exemple, si quelqu'un dit qu'il est fermier, l'alphabétiseur devrait trouver quelles cultures il fait, s'il achète des graines et des engrais, et comment il écoule ses produits. Des questions de ce type fourniront des données sur des tâches spécifiques qui peuvent exiger des compétences d'alphabétisation. Il peut également être utile de grouper les élèves qui ont des besoins professionnels semblables. Le collecteur de données devrait aussi examiner le travail secondaire ou saisonnier, de même que les espoirs et espérances de l'élève de changer d'occupation principale.

Une fois complétée, cette simple évaluation devrait fournir une information sur le nombre total des élèves qui ont exprimé un intérêt, le genre de travail qu'ils font, l'expérience passée qu'ils ont eue de l'enseignement de l'alphabétisation et une certaine indication de ce qu'ils ont l'intention de faire de leurs nouvelles compétences. Une information sera également disponible sur le genre de ressources que les élèves sont disposés à fournir et capables de fournir au programme. Ces données forment la base de toutes les activités de planification et de préparation qui suivent.



DEUXIEME ETAPE; Identification des ressources et mobilisation du soutien

L'étude de faisabilité préliminaire et l'évaluation des besoins devraient indiquer s'il y a dans la communauté un soutien suffisant pour assurer la réussite du projet. Une fois cela établi, l'alphabétiseur doit calculer comment utiliser toutes les ressources disponibles pour étayer le projet et élaborer des méthodes spécifiques pour s'assurer de l'engagement de la communauté.

La quête de ressources et de soutien ne devrait pas se limiter aux environs du village ou du site de travail où se déroulera le projet, bien qu'elle commence là. L'appui de dirigeants du district ou de la région est souvent important pour la réussite du projet. Des programmes d'alphabétisation nationaux ou de vastes projets dans d'autres domaines ont pu recommander des pratiques qui doivent être suivies et peuvent presque toujours offrir des matériels, des méthodologies et des conseils techniques. Il est essentiel de rechercher l'appui de ces personnes et de ces groupes indispensables avant de lancer le projet.

Au sein de la communauté, l'alphabétiseur doit d'abord identifier les individus et les groupes qui constituent la structure du pouvoir local. Ce pouvoir constitué peut comprendre des fermiers progressistes locaux, des personnalités religieuses, des hommes d'affaires prospères ou des guérisseurs traditionnels, de même que des représentants du gouvernement, d'importants employeurs et le maire, le chef ou le premier citoyen du village. L'alphabétiseur devrait commencer par fixer un ensemble de réunions courantes avec les personnalités marquantes pour discuter les plans relatifs au projet et les progrès accomplis. Ce dialogue régulier peut être utile pour s'assurer qu'il n'existe pas de malentendus majeurs et pour fournir un cadre de résolution des problèmes posés par le projet à mesure qu'ils se manifestent.

S'ils sont inclus dès le début dans le processus de planification, les dirigeants de la communauté peuvent contribuer à mettre les ressources locales à la disposition du projet. Par exemple, les alphabètes plus riches de la communauté peuvent à l'occasion faire don au projet de matériels de lecture dont ils se sont servis. Les dirigeants locaux peuvent faire des arrangements concernant les salles où auront lieu les cours auprès d'une école, d'un centre communautaire, d'une église ou d'un autre lieu public.

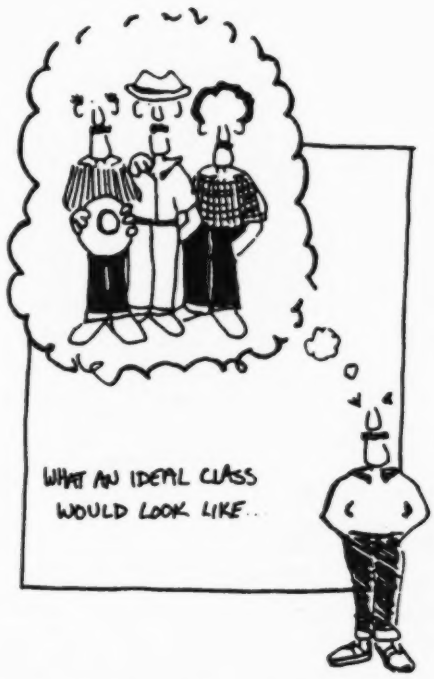
Une fois que ces engagements plus faciles ont été pris et que du temps a été consacré à impliquer les gens dans le processus de planification, les autorités locales seront mieux disposées à fournir des ressources supposant une certaine dépense. Les employeurs peuvent être disposés à augmenter le salaire des

ouvriers qui deviennent alphabètes ou un dirigeant du gouvernement local peut être prêt à donner des certificats aux élèves qui réussissent. Les membres plus riches de la communauté peuvent être disposés à faire des contributions en espèces ou en nature susceptibles de servir de compensation aux instructeurs.

La participation d'un élève particulièrement influent peut également contribuer à motiver les élèves des autres classes. Par exemple, si la dirigeante du groupe local des femmes suit des cours d'alphabétisation, cela peut encourager la participation des autres femmes. Ou bien, un fermier influent qui est un élève enthousiaste peut grandement motiver le reste de la classe. Le temps et les efforts consacrés à enrôler ces gens dans le projet peuvent être des plus payants en assurant la participation des autres.

TROISIEME ETAPE: Identification et Classement des Elèves

Dans nombre de cas, l'étude de faisabilité aura identifié une population cible d'où peuvent être tirés les apprentis potentiels. Le nombre des membres de cette population qui participeront en fait dépendra de l'intérêt qu'ils éprouvent, du nombre et de la compétence des éducateurs disponibles, des capacités et de l'expérience du directeur du projet, des exigences du programme gouvernemental et d'un certain nombre d'autres facteurs.



Que le programme d'alphabétisation soit vaste et bien étayé ou que le nombre des élèves intéressés soit petit, tous ceux qui souhaitent s'instruire peuvent en faire partie. Si le programme est restreint, et que l'effort-pilote et le nombre de ceux qui veulent apprendre soient considérables, il faudra procéder à une sélection. Il faut prendre soin de s'assurer que cette sélection est équitable et que ceux qui ne sont pas sélectionnés aient l'occasion de participer par la suite.

L'évaluation des besoins devrait avoir fourni une information sur les buts d'alphabétisation des élèves et leur niveau actuel de compétences d'alphabétisation. Cette information, lorsqu'elle est possible, devrait servir à grouper les élèves de même niveau de compétence élémentaire et ayant des buts d'alphabétisation semblables. Dans un programme restreint, cette façon de grouper les élèves peut ne pas être possible, mais dans des programmes plus vastes, elle améliorera le fonctionnement de chaque groupe d'instruction et facilitera la mise en oeuvre d'un plan d'études centré sur leurs besoins. (Pour plus ample information sur la façon de grouper les élèves se reporter au Chapitre Six.)

L'alphabétiseur devrait commencer par fixer un ensemble de sessions ordinaires avec les élèves, tout comme avec les dirigeants de la communauté, pour s'assurer de leur participation au processus de planification. Une fois que le programme d'alphabétisation débute, les réunions devraient se poursuivre régulièrement sur une base formalisée. Cet aspect est particulièrement important dans les vastes projets où élèves et administrateurs du programme peuvent ne passer que peu de temps ensemble. Fixer des réunions devrait donner aux élèves

l'occasion de suggérer des améliorations au programme et permettre aux administrateurs d'expliquer ce qui est en train de se faire et ce qui est anticipé pour l'avenir. Il est important que les administrateurs fournissent le suivi concernant toutes les suggestions ou questions qui ont été formulées au cours des réunions précédentes afin de montrer aux élèves que leur "rétroaction" est prise sérieusement.

L'organisation de réunions peut parfois devenir centrée sur l'aspect négatif lorsque les élèves se plaignent de ce qui ne marche pas dans le programme. Les organisateurs peuvent se mettre sur la défensive et le dialogue cesse d'être valable. Une méthode destinée à structurer les réunions pour éviter des difficultés de ce genre est de demander aux gens de commencer par dresser la liste de ce qui est satisfaisant dans le programme. Cette démarche sert à s'assurer que les éléments positifs du projet ne sont pas écartés alors qu'on s'efforce de résoudre des difficultés mineures. Une fois cette liste dressée, la personne qui dirige la discussion demande une seconde liste de méthodes destinées à améliorer le projet. En débattant des méthodes d'amélioration du projet, le groupe doit présenter ses critiques de façon positive et constructive. Alors, élèves et administrateurs peuvent discuter de la façon dont les améliorations seront effectuées et par quelles personnes.

QUATRIEME ETAPE: Elaboration du programme d'études

Une fois que les besoins des élèves ont été déterminés, un plan doit être élaboré pour répondre à ces besoins. Ce plan méthodique ou programme d'études fixe les buts du projet, décompose ces buts en objectifs d'acquisition, esquisse les activités de la classe qui réaliseront ces objectifs et résume cette information dans une série de plans de leçons détaillés.

L'élaboration d'un programme d'études est examinée en détail dans le prochain chapitre, vu qu'elle représente une partie importante du processus de planification. Mais avant de se mettre à travailler à ce programme, l'alphabétiseur peut vouloir faire appel à l'aide d'un ou deux enseignants, en plus de son homologue (appartenant à la communauté.) L'élaboration de ce plan pourrait être intégrée dans le processus de formation des maîtres décrit plus loin dans ce chapitre. Solliciter les vues de ceux qui seront en fait impliqués dans la mise en oeuvre de ce programme peut assurer que l'élaboration en est à la fois pratique et appropriée.

CINQUIEME ETAPE: Réunion des matériels

Un examen attentif du programme d'études et du plan des leçons devrait indiquer quels matériels pédagogiques peuvent être nécessaires pour le projet. Un programme structuré comme celui qu'utilise la méthode Laubach peut exiger des matériels pré-élaborés d'une provenance extérieure à la communauté. Un programme très simple ne peut exiger que des matériels qu'on peut trouver dans un environnement immédiat.

Les nombreux types de matériels disponibles pour soutenir les activités d'alphabétisation sont décrits en détail au Chapitre Sept. Il suffit de dire qu'on doit se procurer très à l'avance tous les matériels exigés par le projet. On ne peut supposer, par exemple, que des fournitures suffisantes de papier et de craie sont disponibles dans la communauté ou que les élèves peuvent fournir leur propre lanterne pour les cours du soir. Et se procurer des tableaux Laubach ou des matériels de lecture auprès d'organisations de la capitale peut demander plus de temps qu'on ne le pensait.

De nombreuses stratégies d'alphabétisation exigent l'élaboration d'une liste de mots communs qui doivent être utilisés pour enseigner les lettres, les sons, les syllabes et les concepts. Cette tâche devrait être également accomplie au cours de la période de planification et de préparation, peut-être avec l'aide des enseignants du projet ou des élèves eux-mêmes. D'autres programmes d'alphabétisation fonctionnant dans le pays peuvent avoir déjà élaboré des listes de mots susceptibles d'être adaptées et utilisées dans le projet.

Cette liste devrait être tirée du vocabulaire oral (et de l'expérience) des élèves et devrait être reliée à tout centre fonctionnel ou spécifique dont peut disposer le projet. Cette liste devrait comporter trois sections: l'une de 15 à 20 mots comprenant toutes les lettres et les sons de la langue; une seconde section de 100 à 150 mots comprenant les mots de la première section plus d'autres qui permettront aux apprentis d'atteindre un ou plusieurs des buts fonctionnels du projet (tels qu'écrire des phrases simples ou lire un livre élémentaire sur l'usage des engrais); une troisième section de peut-être 1000 à 1500 mots qui sont nécessaires aux apprentis pour réaliser tous les buts du projet, y compris les mots des deux premières sections.

Dans des projets plus importants, la liste des mots et tous les autres matériels peuvent être utilisés d'abord dans les séances de formation des maîtres qui ont lieu avant que le projet débute. Ces séances offrent une occasion de tester et d'adapter ces matériels aux besoins de ce projet en particulier.

SIXIEME ETAPE: Sélection et participation des enseignants

Si le projet d'alphabétisation est restreint, il peut ne comporter qu'un professeur, l'alphabétiseur ou son homologue puissamment motivé pour enseigner. Si tel est le cas, il y a peu de décisions à prendre pour sélectionner les enseignants et susciter leur participation. Si le projet est plus important, l'alphabétiseur devra considérer trois questions majeures: la sélection des maîtres, leur compensation, et leur formation.

Sélection

Dans certains cas, le projet peut disposer d'une équipe limitée d'enseignants où faire son choix, ou bien il peut y avoir un groupe d'éducateurs qui ont déja été choisis. Si l'on doit, cependant, procéder à des sélections, il peut être utile d'établir des critères suivant des normes. Les besoins des élèves, la disponibilité des personnes qui peuvent servir d'éducateurs et la taille ainsi que la portée du projet doivent tous être considérés en établissant ces critères.

Par exemple, comme les débutants seront adultes, ils peuvent élever des objections lorsqu'ils reçoivent l'enseignement de professeurs plus jeunes qu'eux. Les élèves d'un sexe peuvent avoir des objections à recevoir l'enseignement d'une personne du sexe opposé ou des membres de castes supérieures peuvent avoir des objections à recevoir l'enseignement de membres de castes inférieures. Une solution apportée dès le début à ces objections peut éviter une perte de temps et d'énergie précieuses au projet.

Les enseignants peuvent être choisis parmi des gens d'antécédents très variés. Les maîtres d'école conventionnels possèdent l'avantage que leur confèrent leur formation et leur expérience des méthodes d'éducation et peuvent être d'excellents instructeurs d'alphabétisation. Mais certains éducateurs peuvent n'avoir jamais eu l'occasion d'adapter leurs compétences à l'enseignement des adultes et peuvent avoir plus de peine à "s'identifier" avec les élèves. D'autres membres alphabétisés de la communauté des élèves, qui sont comme eux à bien des égards, mais possèdent une éducation supplémentaire, constituent souvent les meilleurs professeurs, même sans en avoir la formation conventionnelle.

Si le projet est lié à l'alpahabétisation générale, les compétences requises de la part des animateurs seront différentes des compétences requises pour un projet d'alphabétisation fonctionnelle lié à l'agriculture. De même, un projet d'alphabétisation fonctionnelle à longue échéance exigera de la part des éducateurs un engagement plus grand en temps et en énergie que ne le fera un projet d'alphabétisation spécifique à courte échéance.

Compensation

La plupart des projets d'alphabétisation s'efforcent de fonctionner avec des enseignants bénévoles pour limiter les dépenses. Cette approche s'est révélée le meilleure pour des projets de courte durée. La plupart des gens sont disposés à consacrer un peu de leur temps à enseigner pendant quelques mois. La compensation devient un point à discuter dans les projets plus longs. Dans de nombreux cas, les enseignants travaillent dur en tant que volontaires pendant les tout premiers mois du projet, mais estiment qu'ils doivent recevoir quelque forme de compensation pour continuer lorsque le projet est prolongé.

La compensation ne constitue pas, d'habitude, matière à discussion dans les campagnes d'alphabétisation lors desquelles le système de scolarisation conventionnelle peut être suspendu pendant une certaine période afin de permettre à tous les professeurs et à tous les élèves d'apporter leur participation. Lors de ces campagnes, les professeurs continuent à être payés par le système scolaire, mais les élèves travaillent souvent à titre bénévole.

Les alphabétiseurs de la communauté ne peuvent prendre ces sortes de décisions nationales. Cependant, mobiliser de la même façon une petite communauté peut être possible. Si une communauté toute entière prend l'engagement d'alphabétiser tous ses membres, l'action de ce groupe peut susciter motivation et reconnaissance pour les enseignants au lieu d'un salaire.

Si ce type de campagne communautaire n'est pas possible, on devrait considérer une forme de compensation pour les éducateurs afin d'aider à assurer le succès du projet. S'il n'y a pas d'autre source de fonds, les élèves eux-mêmes peuvent avoir à assurer la compensation de l'enseignant. Si les élèves sont incapables de payer en espèces, ils peuvent considérer des paiements en nature avec des marchandises ou des services. Donner des produits de son jardin, aider à réparer la maison de l'éducateur, ou organiser l'assistance qui compensera des dépenses que le professeur peut avoir à encourir constituent autant d'alternatives possibles à la compensation en argent. L'alphabétiseur devrait débattre de l'éventail des méthodes grâce auxquelles on peut organiser cette compensation et choisir la méthode la mieux appropriée.

Formation

La formation des enseignants n'a pas à être assurée au cours d'une série de séances longue ou formelle. Les professeurs qui sont bénévoles peuvent ne pas avoir beaucoup de temps à consacrer à la formation. Cependant, une certaine orientation est indispensable afin que les professeurs se familiarisent avec les besoins des élèves et la stratégie qui a été élaborée pour satisfaire ces besoins.

Les séances de formation préalables à l'entrée en fonctions devraient porter sur l'information qui a été rassemblée dans l'évaluation des besoins, sur le programme d'études qui a été élaboré pour satisfaire les besoins des élèves, les méthodes et les matériels qui seront utilisés dans les classes et toutes conditions spéciales ou problèmes potentiels qui peuvent exister. Dans des programmes de formation plus longs, ou pourrait demander aux éducateurs de préparer de brefs plans de leçons ou des plans du cours qu'ils doivent enseigner. Si l'on manque de temps, le programme du cours pourrait être préparé sous le format d'un plan de leçon de façon à minimiser le temps passé à la préparation par les éducateurs. Ces derniers devraient avoir l'occasion de pratiquer l'utilisation des plans, méthodes et matériels des leçons sous la direction d'un conseiller pédagogique.

L'alphabétiseur et son homologue devraient aussi se proposer de faire au moins une séance de formation pratique en plus des réunions ordinaires avec les enseignants au cours du projet. Lors de cette séance, des suggestions basées sur l'observation directe des professeurs en action peuvent être formulées pour l'amélioration des classes.

En général, la formation des enseignants devrait suivre les principes essentiels de l'éducation des adultes qui sont exposés ailleurs dans ce manuel, prévoyant des activités parfaitement adaptées aux besoins du groupe et le faisant activement participer au processus d'acquisition. Le plan suivant d'un programme de formation pédagogique possible fournit des exemples d'activités spécifiques qui pourraient être utilisés pour faire participer les éducateurs à un projet d'alphabétisation. Les séances décrites pourraient être établies pour des laps de temps plus ou moins longs et/ou adaptées pour s'intégrer à la culture dans laquelles elles seraient utilisées.

PREMIERE SEANCE
INTRODUCTION

Quelque informel que soit le programme de formation pédagogique, les professeurs sont souvent nerveux en se demandant s'ils vont bien s'en tirer. La séance d'ouverture devrait les aider à se détendre et à se concentrer sur le sujet immédiat. Un certain nombre d'exercices "pour rompre la glace" ont été conçus à cet effet. Un exercice simple est celui de "l'introduction en dyade." Dans cet exercice, le groupe des apprentis est divisé en groupes de deux élèves. Chacun interviewe l'autre personne de la "dyade" pour avoir davantage de renseignements sur elle. L'interviewer cherche à découvrir le nom, l'âge, le lieu de naissance, les antécédents de son partenaire, ainsi de suite. (Ces questions seraient basées sur celles qu'on pose d'habitude quand on rencontre une nouvelle personne dans le contexte de cette culture.) L'interviewer devrait aussi poser des questions directes sur la formation, telles que "Qu'espérez-vous tirer de cela?" On peut aussi lui demander de poser une question humoristique à la fin, telle que "Quelle est votre nourriture favorite?" ou "Quelle est la chose la plus amusante que vous ayez faite?" Après que chacun ait été interviewé dans la dyade, le groupe se reconstitue et chacun présente sa nouvelle connaissance. Cela aide les apprentis à pratiquer l'interaction et fait tomber quelques-unes des barrières qui séparent l'instructeur des apprentis. L'humour qui s'ensuit d'habitude détend également tout le monde.

DEUXIEME SEANCE
VUE D'ENSEMBLE

Cette brève séance présente une vue d'ensemble du programme d'alphabétisation, définit les objectifs du programme de formation pédagogique et explique les méthodes qui vont être employées. A la fin de la séance, les élèves en formation devraient savoir ce qu'ils vont apprendre pendant le stage de formation et comment cela leur sera présenté.

TROISIEME SEANCE
DEMONSTRATION DE LA PREMIERE LECON

Les responsables de la formation pédagogique présentent une démonstration de la première leçon du programme d'alphabétisation. Après la démonstration, le groupe se divise en plusieurs petits groupes de trois ou quatre élèves et on leur demande de discuter ce qu'ils ont observé et de faire une liste de toutes les questions qu'ils peuvent se poser. Puis le groupe plus important se reconstitue afin qu'on puisse procéder aux questions et aux réponses. Une personne de chaque groupe est nommée porte-parole afin de poser les questions et de faire part des commentaires de ce groupe. De cette manière, les professeurs auront l'occasion de jouer le rôle de participants actifs dans la formation et de commencer à faire l'expérience de ce qu'est la pédagogie de l'alphabétisation.

QUATRIEME SEANCE
THEORIE DE L'ACQUISITION CHEZ LES ADULTES

Dans cette séance, on expose aux professeurs de façon plus méthodique la théorie de l'acquisition chez les adultes. Les professeurs retournent dans leurs petits groupes avec pour tâche, cette fois-ci, de décrire comment l'enseignement à des enfants, et leur propre expérience de l'école en tant qu'enfants peuvent être différents de l'enseignement chez les adultes et de leur apprentissage personnel dans ce groupe de formation.

Le responsable de la formation pédagogique devrait présenter cette tâche de manière à permettre aux enseignants de voir immédiatement quelques-unes des différences. Par exemple, il peut se référer à certaines questions et réponses qui ont été échangées au cours de la séance précédente ou demander aux enseignants de réfléchir à la façon dont ils acquièrent des connaissances tandis qu'ils sont au travail. Il pourrait citer des exemples de la façon dont apprennent les enfants au cours d'un horaire ordinaire à l'école et dont apprennent les adultes tout en accomplissant leur travail ou en se déchargeant de leurs responsabilités familiales.

Après que les petits groupes ont eu le temps de compiler leurs listes des différences entre l'apprentissage chez l'adulte et chez l'enfant, ils se rassemblent à nouveau en un seul groupe et rapportent ce qu'ils ont découvert. Le responsable de la formation pédagogique résume les découvertes et procède alors à une courte présentation de la théorie d'apprentissage chez l'adulte telle qu'elle a été examinée au Premier Chapitre de ce manuel.

CINQUIEME SEANCE
EXPLORATION DU PROGRAMME D'ETUDES

On fait aux enseignants une présentation de l'ensemble du programme d'études qu'ils sont censés suivre. Après la présentation, ils se divisent à nouveau en petits groupes pour examiner la version écrite du programme d'études et la discuter entre eux. On demande à une personne de chaque groupe de conserver une liste des questions et préoccupations qui se font jour au cours des discussions du petit groupe. Lorsque l'ensemble du groupe se reforme, le porte-parole de chaque groupe pose au responsable de la formation pédagogique les questions qui ont été formulées au cours de la discussion.

SIXIEME SEANCE
EXPLORATION DES MATERIELS

Les matériels spécifiques d'instruction sont présentés et discutés de la même manière que le programme d'études. Tous les matériels devraient faire l'objet d'une démonstration. Les enseignants devraient essayer de jouer à tous les jeux d'acquisition qui seront utilisés et devraient s'entraîner à utiliser ensemble les autres matériels. Ceci peut se faire bien plus efficacement à l'intérieur de petits groupes que dans le groupe pris dans son ensemble. Une séance de questions et de réponses suit, dans le cadre du groupe entier, ce qui permet une explication et une discussion adéquates des points ou des problèmes rencontrés en expérimentant les matériels.

SEPTIEME SEANCE
METHODES D'INSTRUCTION

Les méthodes d'instruction sont présentées de la même façon que les matériels, en utilisant l'approche suggérée dans les cinquième et sixième séances.

HUITIEME SEANCE
EVALUATION
DES PROGRES

Le responsable de la formation pédagogique présente une méthode d'évaluation des progrès de l'apprenti. De petits groupes de discussion suivent cette présentation. Les enseignants peuvent également utiliser le format d'évaluation suggéré pour évaluer leurs progrès personnels dans le cadre du programme de formation pédagogique.

NEUVIEME SEANCE
MOTIVATION DE
L'APPRENTISSAGE

Une importante partie du programme visera à la motivation de l'apprenti. Le formateur pédagogique fait une brève présentation des méthodes favorisant la motivation et diminuant les effets des forces négatives chez les apprentis. A nouveau en petits groupes, les apprentis élaborent un plan destiné à rehausser la motivation positive et à minimiser la motivation négative. Après le rapport fait par les petits groupes, les professeurs pourraient rédiger un résumé de tous les plans suggérés par les petits groupes de façon à ce que chacun d'entre eux puisse l'emporter après le stage de formation.

DIXIEME SEANCE
PLANIFICATION
DES LECONS

On demande aux enseignants de prendre ce qu'ils ont appris et de préparer des plans de leçons pour les cinq premiers cours. On les invite à ajouter autant de détails que possible aux plan d'études existant. Après la planification des leçons, chaque enseignant devrait avoir la possibilité de s'exercer à enseigner une leçon. S'il n'y a pas d'élèves vers lesquels diriger leur enseignement, les enseignants peuvent jouer réciproquement le rôle d'enseignés. Après chaque séance d'exercices pratiques, l'enseignant, les "apprenants" et le préposé à la formation pédagogique font la critique de la séance et donnent des conseils à l'enseignant. Après que tous les enseignants se soient entraînés à enseigner, ou leur donne du temps pour réécrire le plan de leurs leçons sous la direction assurée individuellement du responsable de la formation pédagogique.

SEANCES
DE SUIVI

Les enseignants se réunissent avec l'entraîneur ou entre eux après la première classe d'alphabétisation pour réviser et tirer un enseignement du plan de leur leçon et de leur expérience pédagogique. Ils se réunissent à nouveau à l'issue des cinq premières leçons qu'ils ont préparées pendant leur entraînement. A ce moment-là, ils préparent des plans de leçons pour les classes suivantes.

Ce plan modèle pourrait être développé ou abrégé selon l'élaboration du programme d'études et le temps et les ressources disponibles. S'il n'y a ni programme d'études, ni méthode, ni matériels, alors, les séances devront prévoir du temps pour que les enseignants en élaborent et s'entraînent à les utiliser. Si l'on dispose de plus de temps, on peut le consacrer à la pratique pédagogique et à l'entraînement dans le cadre du service. Si possible, les enseignants devraient se réunir régulièrement après avoir commencé à enseigner afin de pouvoir discuter de leurs difficultés et de leurs réussites et recevoir un entraînement supplémentaire dans le cadre du service.

SEPTIEME ETAPE: Le Démarrage

Quelle que soit la culture dans laquelle fonctionne le programme d'alphabétisation, il y a d'habitude quelque cérémonie associée au démarrage de nouveaux efforts. Elle peut se présenter sous forme de discours, de rites religieux ou de réception. Cela fera ressentir aux apprenants l'importance de cet effort, et concentrera sur cette entreprise l'attention de la communauté. Cela sert souvent à intensifier le soutien de la communauté ainsi que la motivation de l'apprenant.

CHAPITRE CINQ

PROGRAMME D'ETUDES

Central à tout programme d'éducation est le processus d'élaboration du programme d'études, c'est-à dire, le processus qui consiste à traduire les objectifs éducatifs en contenu du cours et en stratégies éducatives. Le plan d'études détermine ce qui va être appris et de quelle manière, détaillant la séquence du contenu du cours qui doit être présenté et les méthodes qui doivent être utilisées. Des plans détaillés de chaque séance d'instruction--les plans des leçons--sont établis plus tard, basés sur le programme d'études.

Comme nous l'avons mentionné au début, un travail considérable a déjà été accompli en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études pour l'alphabétisation par le Groupe International d'alphabétisation Laubach, l'UNESCO, les gouvernements nationaux et d'autres groupes. Un agent d'alphabétisation devrait d'abord considérer la faisabilité de l'utilisation ou de l'adaptation d'un plan d'études existant avant de se lancer dans l'élaboration d'un programme complet. Si l'alphabétiseur pense à un projet "d'alphabétisation spécifique" qui n'enseigne qu'une série limitée de compétences identifiées au cours de l'évaluation des besoins, il peut avoir à établir un programme fait sur mesures. Même ainsi, les programmes existants peuvent fournir des ressources précieuses pour un projet d'alphabétisation spécifique, étant donné qu'il y a un report considérable de composantes génériques.

Etablir un programme pour un type quelconque de projet nécessite un processus en cinq étapes: fixer les buts; fixer les objectifs qui correspondent à ces buts; mettre en séquence les activités d'apprentissage qui soutiennent ces objectifs; identifier les ressources; et rédiger le plan des leçons.

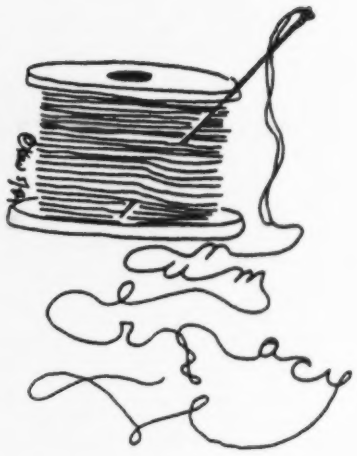
PREMIERE ETAPE: Buts

Un but décrit ce que le programme essaie, dans l'ensemble, de réaliser. Dans les programmes d'éducation, la première étape de la prise de décision instructionnelle est de déterminer quels sont les buts appropriés en prenant comme base l'évaluation des besoins et d'autres éléments du plan du programme. Plus les buts du programme se rapprochent des désirs exprimés par les apprentis, plus les chances de succès pour le projet sont grandes.

Dans un vaste programme national d'alphabétisation, les buts reflèteront les objectifs de développement du gouvernement. Le but le plus communément déclaré des programmes nationaux est que les apprentis atteignent la compétence d'un diplômé d'école primaire en lecture et en écriture; souvent, les maths élémentaires y sont incluses. Dans un autre type de programme d'alphabétisation générale, le but peut être la capacité de lire des lettres simples de ses parents ou de lire un journal publié à l'intention des néo-alphabètes.

D'autres programmes ont des buts spécifiques plus limités. En Equateur, un projet d'éducation non-formelle de l'Université du Massachusetts et de l'Agence américaine de Développement International (USAID) a enseigné seulement à lire à un groupe d'apprentis. Le personnel du projet a découvert que les compétences motrices de l'écriture représentaient un obstacle qui faisait abandonner les cours aux apprenants. Lorsque la lecture était la seule compétence enseignée, les taux de diminution des effectifs étaient plus faibles. Le même projet comportait des cours distincts qui n'enseignaient que des compétences de calcul élémentaire, et d'autres qui n'enseignaient que les maths utilisées au marché, deux compétences qui donnaient aux apprentis un avantage supplémentaire sur le marché. (Des exemples de matériels du programme de l'Equateur sont présentés au Chapitre Sept.)

Dans l'étude de cas du Sénégal décrite au Chapitre Dix, le but des participants était d'être capables de lire les indications figurant sur les sacs d'engrais. Dans des projets d'alphabétisation spécifique analogues, les buts sont très limités. Dans l'ouvrage Making Literacy Work, Anzalone et McLaughlin décrivent d'autres buts semblables d'alphabétisation spécifique basés sur les exigences d'un certain nombre d'occupations en Gambie. Une analyse de ces exigences professionnelles constituait une part importante de l'évaluation des besoins sur laquelle était construit le programme. Par exemple, les auteurs ont trouvé:



- qu'un tailleur doit être capable de lire un mètre à ruban, d'écrire les mesures sur le papier, et de calculer la quantité de tissu requise pour de multiples articles en partant d'une série de dimensions.

- qu'un réparateur de postes de radio doit être capable de lire les chiffres et les lettres pour identifier les composants électriques, de lire les chiffres du testeur électrique et de lire et écrire le nom et le numéro des pièces détachées.

- qu'un mécanicien travaillant à son compte en bordure de route doit savoir lire et écrire le nom et le numéro des pièces détachées ou le numéro d'indentification du véhicule et de lire les chiffres sur les instruments de mesure.

- qu'un charpentier doit être capable de lire un mètre à ruban, de calculer la quantité de mètres cubes de bois de charpente pour un travail particulier, et de lire un schéma ou le croquis d'une coupe transversale.

Ces exigences étaient ensuite transposées en déclarations de buts lors de l'élaboration du programme d'études.

L'essentiel, dans la rédaction des buts du programme d'études, est de ne pas oublier que cet énoncé doit refléter une activité qu'on peut observer. Cette activité décrite doit être une activité que l'apprenti sera capable d'accomplir à la fin du programme. Le langage utilisé pour décrire cette action devrait être spécifique et l'action devrait être quelque chose de mesurable.

Par exemple, le but d'un projet pourrait être rédigé comme suit: "Les apprenants seront capables de lire et écrire une lettre simple à des parents expliquant les événements principaux du mois dernier." L'action requise est décrite spécifiquement et est mesurable. Dans cet énoncé d'objectif, l'apprenant et le moniteur ont une idée claire de ce qui doit se produire pour que le programme soit jugé une réussite.

DEUXIEME ETAPE; Objectifs

Les objectifs décrivent ce qui doit être fait pour atteindre chacun des buts du programme d'études. De même que les buts, les objectifs sont écrits en termes de comportements ou d'actions spécifiques observables. Ces objectifs sont opérationnels, limités dans le temps et évaluables.

Les objectifs définissent l'apprentissage qui doit avoir lieu dans chacun des trois domaines--compétences, savoir et attitudes. (Dans certaines publications éducatives, ces trois domaines d'acquisition sont respectivement nommés le domaine psychomoteur, le domaine cognitif et le domaine affectif.) Dans un programme d'alphabétisation efficace, les objectifs répondent aux exigences de ces trois secteurs. L'apprenti doit être capable de démontrer ses compétences d'alphabétisation et de prononcer les mots (domaine psychomoteur). L'apprenti doit également maîtriser certains concepts afin de démontrer des connaissances de lecture, de reconnaissances des mots, du vocabulaire et de la structure des phrases (domaine cognitif). Il n'y aura cependant aucun progrès dans l'un de ces secteurs, à moins de considérer aussi les attitudes (domaine affectif). L'apprenti doit faire preuve d'une motivation positive pour ce qui est d'acquérir des connaissances, d'une compréhension de la valeur de l'alphabétisation dans sa vie et d'un niveau d'aisance dans son rôle d'apprenti adulte.

The Affective Domain

72

Les compétences d'alphabétisation peuvent d'habitude être acquises par la pratique et leur acquisition est facile à évaluer. L'acquisition du savoir participe d'une difficulté moyenne par rapport à l'enseignement et aux mesures. Les objectifs liés au changement et au développement d'attitudes sont les plus difficiles à planifier et à mesurer. Néanmoins, ils constituent très souvent la partie la plus importante d'un programme d'éducation.

Pour formuler par écrit des objectifs, chaque but doit être décomposé en éléments reflétant toutes les compétences connaissances et attitudes qu'une personne devrait avoir pour atteindre ce but. Puis, chacune de ces composantes est transposée en langage et orientée vers l'action. Chaque énoncé d'objectif devrait décrire un comportement que ne pourrait manifester qu'une personne ayant acquis cette compétence, cette connaissance ou cette attitude particulières.

Par exemple, un objectif pourrait être énoncé: "L'apprenti connaîtra toutes les lettres de l'alphabet." Il devrait plutôt être énoncé: "L'apprenti sera capable d'écrire chaque lettre de l'alphabet après avoir entendu prononcer son nom." Le deuxième énoncé décrit un comportement qui peut être facilement observé.

Pour compléter le processus de définition des objectifs, on devrait y ajouter une évaluation du niveau de compétence à atteindre et du temps nécessaire pour arriver à ce niveau. Si l'apprenti doit atteindre les objectifs à 100 pour cent, alors c'est le besoin de compétence nécessaire, mais d'habitude, un but moindre est acceptable. La personne qui élabore le plan d'études peut décider qu'obtenir 75 pour cent à un test sur le contenu inclus dans les objectifs est un but satisfaisant.

Le programme d'études devrait aussi fixer une structure temporelle raisonnable pour atteindre chaque objectif. Cette structure de temps est importante même si chaque apprenti progresse à une allure différente, puisqu'elle assure que le groupe continue à progresser vers les buts du projet. En réalité, le temps requis pour atteindre chaque objectif variera selon les compétences des élèves et de l'enseignant, du matériel à assimiler et de la durée projetée du programme.

L'échantillonnage suivant des objectifs d'un programme d'alphabétisation générale fournit une illustration supplémentaire de la façon dont les objectifs sont formulés par écrit.

Exemple

Compétences. Ces objectifs décrivent des actions physiques qui démontrent la maîtrise des compétences en question. Ce sont les objectifs les plus faciles à rédiger, vu que les actions qu'ils décrivent sont facilement observées et mesurées. Par exemple:

- L'apprenti sera capable d'écrire toutes les lettres de l'alphabet, à la fois en majuscules et en minuscules.
- L'apprenti sera capable d'écrire des mots en utilisant les lettres de l'alphabet.
- L'apprenti sera capable d'écrire son propre nom.
- L'apprenti sera capable d'écrire tous les chiffres.
- L'apprenti sera capable de prononcer toutes les lettres de l'alphabet.

Savoir. Ces objectifs décrivent des comportements qui suggèrent la familiarité de l'apprenti vis-à-vis de certains concepts et le fait qu'il peut se rappeler et utiliser ce savoir. Celui qui établit le programme doit chercher des comportements que seule une personne ayant acquis ce savoir est capable de manifester. Par exemple:

- L'apprenti sera capable de dire le nom de chaque lettre quand il la verra en imprimé ou en cursive, en majuscules et en minuscules.
- L'apprenti sera capable de dire le nom de chaque chiffre quand il le verra en imprimé ou en cursive.
- L'apprenti sera capable de prononcer le son de chaque lettre, isolément ou en combinaison avec d'autres lettres.
- L'apprenti sera capable de dire si une lettre est une voyelle ou une consonne.
- L'apprenti sera capable de combiner voyelles et consonnes pour faire des syllabes.
- L'apprenti sera capable de combiner des lettres pour faire des mots.
- Si on lui donne une liste de 250 mots courants de sa langue, l'apprenti sera capable de prononcer chaque mot et de dire ce qu'il signifie.
- Si on lui donne une liste plus longue de 2000 mots courants dans sa langue, l'apprenti sera capable de prononcer chaque mot et de dire ce qu'il signifie.

- L'apprenti sera capable de lire des phrases simples en utilisant une liste de 250 mots courants et d'expliquer en ses propres termes ce que signifient ces phrases.

- L'apprenti sera capable de lire des phrases simples en utilisant la liste de 2000 mots courants et d'expliquer en ses propres termes ce que signifient ces phrases.

- Si on lui donne un sujet simple, l'apprenti sera capable d'écrire dix phrases sur ce sujet.

Attitudes. Ces objectifs décrivent des comportements qui suggèrent que des attitudes particulières ont été acquises par l'apprenti. Les objectifs visant les attitudes sont difficiles à rédiger, car il n'y a aucune manière facile de savoir ce que pensent les gens. Celui qui établit le programme d'études doit chercher des comportements observables que peut manifester une personne ayant l'attitude désirée:

- L'apprenti sera capable d'expliquer comment l'acquisition qu'il fera de l'alphabétisation profitera à son pays, à sa communauté et à sa famille.

- L'apprenti sera capable de décrire diverses façons de tirer profit personnellement de son aptitude à lire et à écrire et d'en faire profiter sa famille et sa communauté.

- L'apprenti sera capable de décrire les sentiments négatifs qu'il éprouve à être un apprenant adulte, pourquoi il éprouve de tels sentiments et comment il parvient à dominer ces sentiments.

La valeur de ces objectifs tient au fait qu'ils identifient les sujets qui doivent être traités afin d'atteindre les buts du programme d'études. Pour chacun de ces objectifs, l'alphabétiseur doit élaborer des activités, des méthodes et des matériels d'apprentissage. Les objectifs et les activités d'acquisition de soutien doivent alors être mis dans une séquence logique pour constituer un programme d'apprentissage cohérent.

TROISEME ETAPE; Séquence des activités d'apprentissage

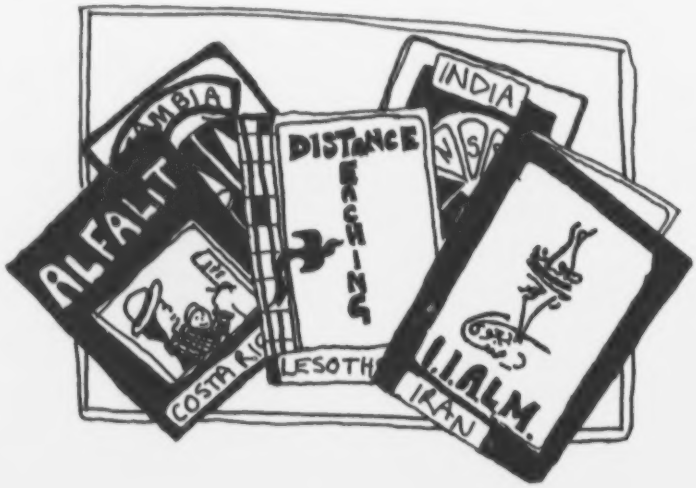
D'après la liste des objectifs, on peut établir une séquence des activités d'apprentissage pour former un programme cohérent. Chaque objectif peut comporter plusieurs activités qui doivent être achevées avant que cet objectif soit atteint. Ces activités mises en séquence logique fourniront la base de plans de leçons spécifiques à faire ultérieurement. La séquence devrait suivre une progression logique consistant à introduire du nouveau matériel qui renforce les acquisitions précédentes et permet de mettre en pratique le matériel déjà présenté. La séquence devrait commencer par un contenu déjà connu des apprentis et aller à du matériel apparenté mais inédit. La séquence devrait aller du simple au complexe et du concret à l'abstrait.

Par exemple, une séquence d'activités d'acquisition pourrait aller de la reconnaissance des objets à celle des mots qui représentent ces objets, puis à des phrases simples composées de ces mots. Une autre séquence pourrait conduire les apprentis d'une association de nombres variés d'objets numérotés par écrit à l'utilisation de nombres pour faire des opérations simples.

La séquence adéquate d'activités d'acquisition peut cependant ne pas être toujours si évidente. Par exemple, reconnaître des lettres peut paraître simple comparé à la reconnaissance d'un mot, mais de nombreux programmes ont trouvé que l'introduction de mots entiers avant celle des lettres est plus satisfaisante. Dans ce cas, le mot représentant un objet peut en réalité être plus simple et plus concret que l'ensemble du système des lettres qui représentent les sons du langage.

QUATRIEME ETAPE: Ressources

A ajouter aux programmes d'études dans leur ensemble, il peut y avoir des livres, des magazines, du matériel d'apprentissage ou ludique disponible à partir d'autres sources, que l'alphabétiseur peut adapter à son programme. La disponibilité de ces ressources peut conduire l'alphabétisateur à modifier son programme d'études de manière à pouvoir profiter des matériels existants.



L'alphabétiseur devrait identifier toutes les ressources extérieures dont on aura besoin pendant le cours et s'assurer qu'elles seront accessibles à tous les autres enseignants. Cette liste de matériels devrait être préparée par écrit et cataloguée comme faisant partie de chaque séquence. Les tableaux muraux, l'équipement, et les matériels de démonstration sont tous des exemples de ce qui serait nécessaire.

L'alphabétiseur devrait aussi examiner les ressources pédagogiques qui lui sont accessibles en vue du programme. Le plan d'études devrait être établi en tenant compte des enseignants et des "faciliteurs". S'il désire ajouter un contenu fonctionnel mais n'a personne de disponible pour assurer cet enseignement, il peut avoir à omettre ce contenu du programme. Si le programme possède un noyau d'éducateurs dévoués, alors des éléments novateurs et complexes peuvent être introduits dans le plan d'études. Si les enseignants sont des bénévoles au temps et à l'expérience limités, les éléments du programme devraient être simples afin que la formation des maîtres puisse être rapide et facile.

CINQUIEME ETAPE: Plans des leçons

Une fois décidée la séquence des activités d'apprentissage, l'alphabétiseur doit examiner quelles méthodes et quels matériels seront utilisés comme supports de chaque activité. Ces derniers sont inscrits, avec le contenu à enseigner, dans une série de plans de leçons qui divisent les activités d'apprentissage en périodes d'heure légale. Si les apprentis sont d'accord pour consacrer une période de deux heures par semaine à l'alphabétisation, par exemple, le plan des leçons devrait être établi de façon à s'adapter à ces séances de deux heures.

L'étape suivante consiste à rédiger un plan de leçon pour chaque séance de l'horaire du cours. Dans le plan de la leçon, l'enseignant donne les grandes lignes du contenu (activités d'acquisition), et les méthodes et le matériel à utiliser. Pour chaque journée, l'éducateur prépare par écrit la façon de présenter le contenu et de diriger la classe. Comme nous l'avons précédemment mentionné, un seul objectif, comme apprendre à reconnaître les lettres, peut supposer plusieurs activités d'acquisition qui doivent être terminées avant que l'objectif soit atteint. Ces activités pourraient se dérouler au cours de plusieurs séances et être consignées dans le plan de plusieurs leçons.

Il y a plusieurs règles simples que l'alphabétiseur peut suivre pour établir un plan de leçon en vue d'une seule classe. Du temps devrait être ménagé, au début de la séance,

pour que l'enseignant explique aux apprentis ce qu'ils vont apprendre ce jour-là. Cela aide les apprentis à se préparer à apprendre. Chaque classe devrait comporter un certain laps de temps pour revoir le matériel qui a été appris en dernier lieu, surtout à la dernière séance ou aux toutes dernières séances. Le nouveau matériel devrait se limiter à ce qui peut être facilement appris dans la moitié du temps fixé pour la durée de la classe. Du temps devrait être consacré à l'intégration du nouveau matériel à ce qui a précédemment été appris. A la fin de la séance, quelques minutes devraient être consacrées aux questions des apprentis sur le matériel du jour ou tout autre matériel.

La page suivante contient un plan type de leçon:

ACTIVITE	TEMPS	MATERIELS	DESCRIPTION
1. Introduction	5 mns	Cartes "T" et "M"	Salutations d'usage et emploi des cartes pour expliquer les activités du jour.
2. Révision	10 mns	Cartes "T"	Réviser ce qui a été appris la semaine précédente-- syllabes ta, to, ti, tu. Montrer les éléments sur la carte et demander à chaque apprenti d'en identifier quelques-uns. Demander si quelqu'un peut faire un mot à partir de ces syllabes.
3. Nouveau Matériel	30 mns	Cartes "M"	Introduire le nouveau matériel de la semaine, syllabes ma, mo, mi, mu. Pour chaque syllabe, prononcer le son en d'indiquant sur la carte. Faire répéter le son à la classe après soi, puis chaque étudiant devrait répéter le son individuellement. Conduire la discussion sur la question présentée sur la carte "m" et expliquer les syllabes.
4. Exercices	10 mns	syllabes sur cubes	Utiliser les cubes pour pratiquer toutes les syllabes apprises jusque là. Diviser le groupe en deux équipes et leur demander d'employer les cubes pour faire autant de mots que possible en 10 minutes.
5. Conclusion	5 mns	Aucun	Répondre aux questions et conclure.

L'enseignant devrait se reporter au plan avant la classe, disposer les matériels qui vont être utilisés et décider des méthodes à employer pour chaque activité. L'indication de temps fait simplement partie du plan. Si l'une des activités marche bien, on peut y consacrer plus de temps. Si une autre ne marche pas bien ou si les apprentis connaissent déjà le matériel, on peut consacrer moins de temps à cette activité.

L'enseignant peut même choisir, à l'occasion, de consacrer entièrement une séance à la révision. Ou, si une section du nouveau matériel est très difficile, l'animateur peut décider de consacrer une séance entière à ce matériel. Mais, en règle générale, les séances devraient combiner les activités.

PLAN D'ETUDES TYPE, No. 1:

Ce plan d'études type est un exemple tiré d'un projet d'alphabétisation générale. L'alphabétiseur a procédé à une évaluation des besoins et découvert que des femmes illettrées, veulent apprendre à lire et à écrire des lettres simples. Elles habitent toutes dans un village éloigné du village de leur famille, et désireraient trouver un moyen de mieux garder le contact. On peut envoyer les lettres par le système postal ou par l'intermédiaire de gens contactés localement, dans une ville où se tient le marché, et qui se rendent à leur village.

But: L'apprentie sera capable de lire une lettre simple venant de sa famille et d'en écrire une en retour expliquant tous les événements du mois précédent.

Objectif No 1: L'apprentie sera capable de regarder l'un quelconque des 18 mots de la liste suivante et de le rapprocher d'une image qui représente ce mot. (Une liste de 18 mots suivrait.)

Matériels: Dix-huit cartes comprenant chacune un mot et une illustration de ce que représente ce mot. Ces 18 mots contiennent toutes les lettres et les sons de la langue, et les mots sont connus de toutes les apprenties. Pour cet exemple, la première carte devrait représenter un groupe d'enfants avec en sous-titre le mot "enfants."

Activités: Les apprenties sont assises en cercle, l'enseignant faisant partie de ce cercle. L'animateur brandit l'image accompagnée du mot et demande aux apprenties ce qui y est représenté. L'éducateur guide ensuite les apprenties dans une discussion portant sur le sens de ce mot dans leur vie et quelles sont leurs réactions à ce concept ou objet représenté là. A la fin de la discussion, l'enseignant demande à quelques apprenties de résumer ce qu'on a dit, et enchaîne alors pour expliquer ce mot, les syllabes et les lettres qu'il contient. Dans cet exemple, les femmes parleraient du plaisir et des difficultés que causent les enfants, du chiffre qui pour elles représente trop ou trop peu d'enfants et d'autres sujets liés à l'expérience qu'elles ont des enfants. L'animateur montrerait alors le mot:

décomposé en syllabes;

en fants,

en groupes de sons;

en f ants,

et en lettres;

e n f a n t s.

Objectif No 2: L'apprentie sera capable de prononcer le son de chaque lettre et de savoir le nom de chaque lettre.

Matériels: Dix-huit cartes image/mot et un tableau mural de l'alphabet comprenant l'illustration des objets qui commencent par cette lettre et le nom de cet objet écrit en entier.

Activités: Après la discussion sur la signification de la carte image/mot, l'animateur montrera comment le mot est fait de lettres et expliquera comment s'appelle chaque lettre et quel en est le son correspondant. Puis l'éducateur utilisera le tableau mural pour renforcer cette information.

Objectif No 3: L'apprentie sera capable d'écrire chaque lettre de l'alphabet.

Matériels: Du papier, des crayons, un tableau noir et de la craie.

Activités: L'éducateur utilisera le tableau noir pour montrer comment est formée chaque lettre. Puis les apprenties s'entraîneront avec du papier et des crayons.

Objectif No 4: L'apprentie sera capable d'assembler des lettres pour former des mots.

Matériels: Du papier, des crayons, un tableau noir, de la craie, et un jeu de cubes.

Activités: L'éducateur écrira un mot au tableau et demandera à l'une des apprenties d'utiliser les cubes illustrés de lettres afin d'assembler le même mot. Puis l'apprentie nommera chaque lettre et épellera le mot. Toutes les apprenties écriront alors le mot sur du papier. Lorsque les apprenties s'acquitteront correctement de cet exercice, l'éducateur se contentera de dire un mot sans l'écrire. Au début, toutes les apprenties peuvent travailler en équipe, mais au bout de quelques exercices, elles devraient travailler seules.

Objectif No 5: L'apprentie sera capable de lire, écrire et comprendre le sens de la liste suivante de 1250 mots. (Une liste de mots serait jointe ici.)

Matériels: du papier, des crayons, un tableau noir, de la craie et une série de cubes présentant des lettres.

Activités: L'éducateur utiliserait les mêmes activités que pour l'objectif no 4.

Objectif No 6: L'apprentie sera capable de lire, écrire et comprendre une lettre de 200 mots destinée à un parent et n'employant que des phrases simples pour expliquer les principaux événements de sa vie au cours du mois précédent.

Matériels: Du papier, des crayons, un tableau noir, de la craie et une série de cubes présentant des mots.

Activités: L'éducateur écrit une phrase au tableau et demande à la classe d'utiliser les cubes présentant des mots pour reproduire la phrase. Puis chaque apprentie fait cet exercice individuellement. Ensuite les apprenties font une phrase oralement et enchaînent en la construisant à l'aide des cubes-mots. Chaque fois qu'une phrase est construite, les apprenties l'écrivent sur du papier. Toutes les phrases devraient comporter des données qu'ils sonhaiteraient inclure dans une lettre. Ensuite, le même processus est répété, mais sans les cubes présentant les mots. Cette fois-ci, les apprenties n'écrivent les phrases que sur du papier. Une fois que toutes les phrases ont été écrites, l'éducateur aide les apprenties à voir comment on peut les assembler dans une lettre.

PLAN D'ETUDES TYPE, NO 2:

Voici l'exemple d'un projet d'alphabétisation spécifique avec un but limité et centré. L'alphabétiseur a fait une évaluation des besoins auprès des membres d'une coopérative agricole rurale. De nombreux membres de cette coopérative sont illettrés, et les registres de la coopérative sont tenus par écrit par un secrétaire alphabète élu. Les apprentis ne s'intéressent qu'aux compétences nécessaires pour lire le grand livre de la coopérative afin de pouvoir comprendre le chiffre enregistré des denrées qu'ils ont mises dans la coopérative, le revenu que la vente de ces denrées a rapporté à la coopérative, les, dépenses de la coopérative et le profit qui en résulte pour chaque membre. Les apprentis ne veulent apprendre qu'à lire le registre, non pas à y écrire. Les maths nécessaires pour faire les calculs ne sont pas enseignées puisque les apprentis savent déjà faire ces calculs oralement.

But: Les apprentis seront capables de lire l'enregistrement des transactions afin que chaque membre puisse être sûr qu'il existe une preuve de sa mise dans la coopérative.

Objectif No 1: Les apprentis seront capables de reconnaître tous les mots qui expliquent chaque rangée ou colonne du grand livre général. Les mots sont: (Là, une liste de tous les mots utilisés dans le grand livre général serait incluse--crédit, débit, vente de produits, frais d'entreposage, frais de transport, par exemple.)

Matériels: Une copie du registre et une carte de tous les mots inscrits près de la photo de l'action ou de l'objet qu'ils représentent.

Activités: L'animateur utilise les deux matériels pour enseigner le sens de chaque mot et montrer la place qu'il occupe dans le registre. L'animateur organise un jeu au cours duquel chaque apprenti doit regarder un mot de la carte, puis le repérer dans le grand livre et expliquer ce qu'il signifie. Ces activités se déroulent pendant une séance ordinaire, mais les matériels sont disponibles pour que les apprentis s'entraînent seuls ou en groupe lorsqu'ils sont libres.

Objectif No 2: Les apprentis seront capables de reconnaître et de dire le nom de chaque membre de la coopérative quand ils voient ce nom écrit dans le grand livre général. (Là, une liste de noms serait jointe.)

Matériels: Une copie du grand livre et une carte où figurent tous les noms avec, en regard, de petites photos de chaque membre.

Activités: Identiques à celles de l'Objectif No 1.

Objectif No 3: Les apprentis seront capables de reconnaître tous les nombres utilisés pour remplir le grand livre.

Matériels: Cartes avec des nombres d'un seul chiffre sur chaque carte.

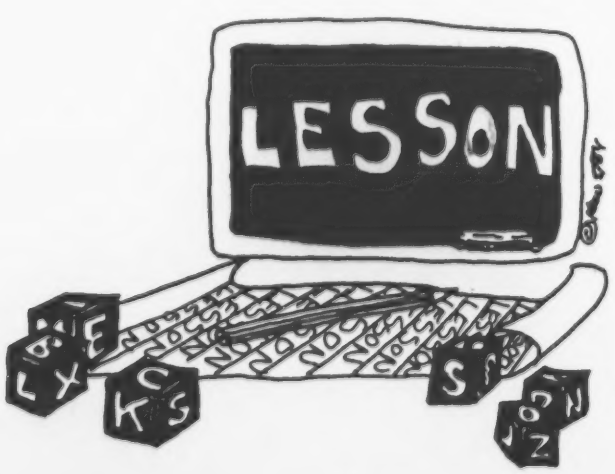
Activités: L'animateur utilise le par coeur pour aider les apprentis à reconnaître chaque nombre d'un seul chiffre. Puis il explique comment ils se combinent pour former des nombres plus grands et utilise les cartes dans un jeu pour aider les apprentis à accroître leur capacité de lire les nombres.

Elaboration d'un plan d'études.

Ces plans d'études ne sont que deux échantillons, et le travail que représente l'aide donnée à un groupe d'apprentis illettrés pour atteindre tous les objectifs de l'un ou de l'autre de ces programmes est considérable. L'alphabétiseur peut utiliser ces exemples pour établir un plan d'études pour son programme, en suivant les étapes décrites dans ce chapitre:

- Préparer une série de buts et d'objectifs.
- Examiner toutes les ressources disponibles et décider quels matériels répondront le mieux à ces objectifs.
- Concevoir une série d'activités d'acquisition pour satisfaire ces objectifs et les disposer en une séquence logique en vue de l'apprentissage.
- Etablir le plan des leçons pour chaque séance de la classe en suivant le séquence d'acquisition.

Lorsqu'il commence le cours d'alphabétisation, il découvrira que certaines choses marchent bien et que d'autres ne marchent pas. L'alphabétiseur devrait être disposé à modifier le programme d'études à mesure qu'il s'instruit par expérience.



CHAPITRE SIX

MISE EN OEUVRE ET EVALUATION PEDAGOGIQUES

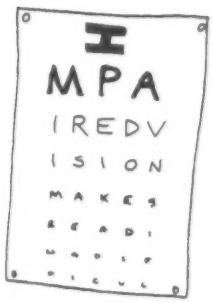
Certains programmes d'alphabétisation sont tributaires de méthodes pédagogiques traditionnelles utilisées dans le système scolaire conventionnel. Mais, comme nous l'avons vu, ces méthodes conçues pour enseigner à des enfants ne sont pas toujours les mieux appropriées à utiliser avec des adultes.

Dans les programmes d'alphabétisation des adultes, les méthodes les plus efficaces d'enseignement et d'évaluation des progrès de l'apprenti sont celles qui sont centrées sur l'apprenti. Le projet doit commencer par un diagnostic des capacités et des faiblesses de chaque apprenti et doit d'abord préparer les apprentis à commencer l'apprentissage. Le projet devrait ensuite employer des techniques pédagogiques variées pour promouvoir parmi les participants un apprentissage centré sur soi et une évaluation de soi.

Diagnostic

Pour qu'un programme soit efficace, il doit tenir compte des facteurs physiologiques et psychologiques qui affectent, chez chaque apprenant, la capacité d'acquisition et basent l'instruction sur le niveau de compétence de chaque apprenant. Vu que le niveau de compétence de l'apprenti et certaines des contraintes susceptibles de s'exercer sur lui peuvent devenir évidentes après observation seulement, ce diagnostic devrait se poursuivre à mesure que progresse le programme. La discussion suivante tirée de l'ouvrage de Coolie Verner "Basic Factors in Learning to Read and Write," examine certains des facteurs contraignants qui peuvent affecter le processus d'apprentissage chez l'adulte.

Facteurs Physiologiques



Les facteurs physiologiques comprennent la vue, l'ouie et la dextérité manuelle. Pour acquérir des compétences d'alphabétisation, un certain degré d'acuité visuelle est essentiel. Les recherches sur le vieillissement et l'acquisition chez l'adulte ont montré qu'à mesure que les adultes vieillissent, la capacité de percevoir des détails ténus diminue. Les adultes peuvent avoir besoin de plus de lumière et de caractères plus gros afin de faciliter l'acquisition, ou ils peuvent avoir une vision si affaiblie qu'ils sont incapables apprendre à lire sans lunettes. Des lunettes peuvent ne pas être disponibles ou être trop chères, et étant donné le cas, il reste peu de chose à faire. L'éducateur doit évaluer l'acuité visuelle de ses élèves avant de les mettre dans une situation où ils sont voués à l'échec.

L'ouie pose un moindre problème, mais un sérieux affaiblissement de l'ou.e présente une contrainte dans l'acquisition des compétences d'alphabétisation. Les adultes dont l'ouie est déficiente apprennent des comportements compensatoires qui compliquent le jugement que porte le professeur sur leur capacité de comprendre la langue parlée. Néanmoins, l'éducateur doit être sûr que lorsqu'il parle, les élèves comprennent ce qu'il dit.

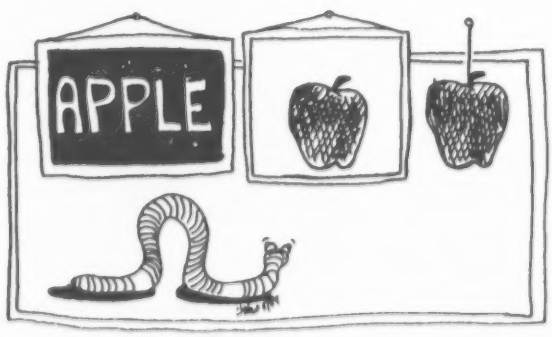
Vu que de nombreux adultes illettrés peuvent n'avoir fait que du travail manuel qui exige l'emploi de systèmes musculaires très développés, ils peuvent trouver difficiles à faire les mouvements délicats et maîtrisés de la main occupée à écrire. L'enseignement de l'écriture commence avec des lettres plus grandes que d'habitude pour pallier à cette difficulté.

Facteurs Psychologiques

Les facteurs psychologiques pouvant affecter la performance d'un apprenti sont l'attention, l'abstraction et la motivation. A mesure que les adultes mûrissent, ils s'entourent de défenses qui les protègent des nombreux stimuli qui encombrent leur environnement. Ces défenses peuvent constituer un obstacle à l'acquisition. Un adulte illettré peut trouver difficile de maintenir un effort d'acquisition soutenu et de différencier les éléments des stimuli d'acquisition qui sont cruciaux. L'éducateur doit aider les

apprentis à vaquer à leur apprentissage dans un environnement dénué de distractions. Simultanément, il doit fournir un stimulus favorable à l'acquisition qui motive puissamment l'apprenti. A mesure que l'apprentissage progresse, l'éducateur doit contrôler cet éventuel problème, et modifier à la fois l'environnement et les stimuli favorables à l'acquisition pour satisfaire les besoins des débutants.

Les adultes illettrés vivent dans le "monde réel" et ont rarement l'occasion d'exprimer ou de percevoir la réalité en utilisant des symboles abstraits. La langue écrite comprend des symboles abstraits--les lettres et les mots--qui représentent la réalité, et peuvent ainsi ne pas avoir de signification immédiate pour les apprentis adultes. L'éducateur devrait diagnostiquer la capacité de ses apprentis à saisir la relation entre symboles visuels et réalité. Il peut bâtir ses leçons sur les compétences d'abstraction que possèdent déjà les élèves. Par exemple, certains d'entre eux ont déjà une grande familiarité avec les représentations visuelles qu'on trouve dans les dessins ou les photographies. L'enseignement de l'alphabétisation peut-être basé, dans ce cas, sur l'exercice qui consiste à rapprocher les lettres et les mots d'illustrations. Cette méthode ne serait pas aussi efficace avec des apprentis possédant peu d'expérience dans l'emploi d'images pour représenter la réalité. (Se reporter au Chapitre Sept pour un exposé exhaustif de l'alphabétisation visuelle.)



Un éducateur ne peut supposer que tous les apprentis seront également motivés à devenir alphabètes ou que ceux qui sont motivés au début continueront de l'être. Un adulte illettré n'est d'habitude pas motivé à apprendre pour satisfaire les espérances de la société, mais, plutôt, il apprend afin de satisfaire des espérances intimes de bénéfice personnel immédiat ou à longue échéance. L'éducateur devrait s'efforcer de pénétrer les motifs de chaque apprenti de manière à ce que ces facteurs puissent être renforcés tout au long du processus d'apprentissage au moyen de la discussion et du dialogue.

Compétences d'Alphabétisation

La plupart des illettrés possèdent une certaine compétence d'alphabétisation, et l'éducateur devrait faire un effort pour identifier ces compétences avant le début du programme d'apprentissage. (L'information sur le niveau de compétence de l'apprenti devrait se trouver dans l'évaluation des besoins faite précédemment.) On devrait donner aux débutants l'occasion de démontrer leur capacité, et des capacités démontrées devraient fournir le niveau de compétence sur lequel sont basées les activités d'apprentissage. L'information devrait être rassemblée au cours de l'évaluation des besoins décrite au Chapitre Quatre.

Exercices pré-lecture

Aider de nouveaux lecteurs à se préparer à lire constitue une étape importante du processus d'apprentissage. Sarah Gudchinsky, qui a fait oeuvre de précurseur dans le cadre de l'Institut d'Eté de Linguistique (Summer Institute of Linguistics) sur les exercices de pré-lecture pour adultes, estime que l'échec de beaucoup d'adultes est dû au fait qu'ils ne sont pas prêts à commencer à lire. Elle note que la plupart des programmes d'alphabétisation n'ont pas d'exercices de pré-lecture parmi les activités d'alphabétisation mises au programme.

Mme Gudchinsky a résumé les résultats de son enquête sur les compétences de pré-lecture dans son ouvrage "Introduction to Literacy: Pre-Reading" sous les rubriques série psychologique, compétences orales, compétences visuelles, compétences manuelles et lecture d'images.

Série Psychologique

La série psychologique indique si un apprenti sait ce que signifient lecture et écriture. Dans l'environnement de l'apprenti, ce dernier peut ne jamais avoir vu personne lire ou écrire ni entendu personne lire à haute voix. L'éducateur devrait engager les apprentis dans des activités qui leur fassent comprendre ce qu'on peut accomplir grâce à des compétences d'alphabétisation. Mme Gudchinsky suggère que l'animateur lise à haute voix à ses étudiants. L'éducateur peut aussi écrire des histoires sous la dictée de l'apprenti et les relire ensuite plusieurs fois au cours d'une longue période. Les apprentis devraient voir des exemples de communication réelle grâce à la langue écrite. L'éducateur peut lire les étiquettes de produits courants, faire part de lettres d'amis, et aider les apprentis à échanger une correspondance épistolaire avec quelqu'un. Mme Gudchinsky inclut également la motivation dans la série psychologique.

Compétences Orales

Il y a deux compétences orales qui sont importantes pour la pré-lecture: parler couramment la langue d'enseignement et avoir la capacité de se concentrer sur les phonèmes (sons) et les morphèmes (racines des mots, préfixes et suffixes) de cette langue. Si la campagne d'alphabétisation doit se dérouler dans la langue nationale, les apprentis doivent avoir atteint un degré élevé de facilité orale dans cette langue avant d'essayer d'acquérir des compétences d'alphabétisation dans cette même langue. Un exercice de pré-lecture important peut consister à enseigner des compétences linguistiques orales dans la langue nationale avant de commencer l'apprentissage d'alphabétisation.

Même si un apprenti parle couramment la langue d'enseignement, il peut ne pas être conscient des phonèmes qui composent chaque mot. Ou bien, il peut ne pas être conscient des éléments fonctionnels de la langue comme les préfixes et les suffixes. Mme Gudchinsky offre l'exemple suivant d'un exercice de pré-lecture pour se concentrer sur ces éléments.

"Des exercices à cet effet peuvent comprendre la production orale de mots qui commencent par le même son. L'éducateur dit, par exemple: Certain et sable commencent par le même son. Pouvous-nous penser à un autre mot qui commence par le même son? Les élèves donnent alors des mots comme souris ou soupe. Une variation de cet exercice doit faire appel à des mots qui riment, comme, par exemple, sable et table."

Compétences Visuelles

Les compétences visuelles qu'un débutant doit développer sont celles qui lui permettent de distinguer les lettres qui sont différentes et de noter celles qui sont semblables. Mme Gudchinsky estime que l'acquisition devrait commencer par des lettres qui présentent des différences évidentes telles "A" et "L"; puis devrait se centrer sur des lettres qui se ressemblent comme "m" et "n", ou "O" et "C"; et devrait se terminer par des lettres qui ont la même forme mais des relations spatiales différentes comme "b", "d", "p" et "q", ou "M" et "W".

Une autre compétence visuelle est de prendre l'habitude de lire de gauche à droite, de droite à gauche ou de haut en bas. Chaque langue possède une direction de lecture et tous les exercices de pré-lecture devraient se conformer à cette direction.

Compétences Manuelles

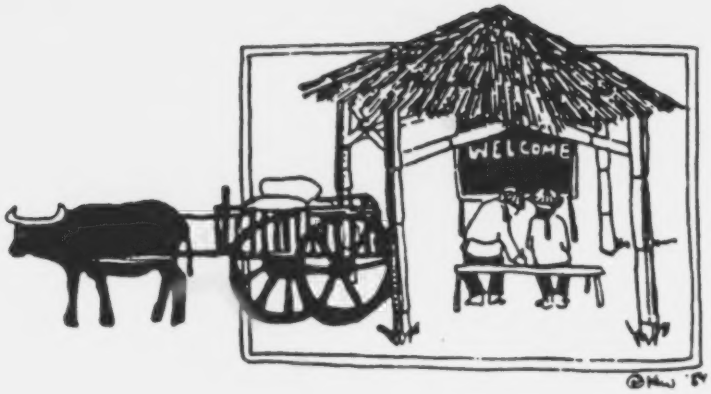
Les compétences manuelles nécessaires pour écrire les lettres et les mots devraient être complètement développées avant qu'un apprenti commence à lire. Tôt dans les leçons d'alphabétisation, les débutants devraient pratiquer les menus détails du tracé des lettres ou de parties de lettres. Mme Guchinsky suggère que cet exercice ne devrait pas être de la copie mais un acte de reproduction de formes visuelles, de mémoire. Les débutants pourraient commencer à regarder une série de lignes et ce cercles au tableau noir. Ces derniers seraient ensuite effacés et les apprentis priés de les reproduire de mémoire. Quand ces formes sont maîtrisées, on peut y substituer des lettres, et quand les apprentis sont prêts, on peut assembler les lettres en mots.

Lecture d'Images

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la lecture d'images peut être difficile pour certains groupes de débutants. Si l'alphabétisation visuelle pose des problèmes, l'éducateur doit s'en occuper dans les exercices de pré-lecture. Comme le prochain chapitre comprend une section sur l'alphabétisation visuelle, cette information ne sera pas reproduite ici. L'alphabétiseur devrait se rappeler, cependant, que l'alphabétisation visuelle devrait constituer une préoccupation dans le diagnostic portant sur la facilité des débutants à commencer.

Dispositions à prendre

Les dispositions à prendre pour les classes, telles qu'un local et une heure de réunion, devraient être simplifiées. Puisque la plupart des adultes doivent travailler, les dispositions doivent être prises en fonction de leurs horaires; cela peut signifier se réunir le soir ou tôt le matin. La classe pourrait se réunir à divers endroits et à diverses heures pour essayer d'arranger tout le monde, mais alors les apprentis devraient ne pas perdre de vue les lieux et les heures où doit se réunir la classe. Un programme et un local fixes peuvent faciliter l'assiduité scolaire des apprentis. S'il y a des raisons de changer l'heure ou le lieu, à l'occasion, ces changements peuvent être facilement conciliés.



L'environnement de l'apprentissage devrait assurer aux débutants une certaine intimité. Le local devrait être confortable sans être trop guindé. Faire asseoir les élèves autour d'une table, en cercle sur des chaises ou sur le plancher est une bonne solution, car cette disposition ressemble davantage à des réunions d'adultes et place l'éducateur sur pied d'égalité avec les apprentis. Si la classe peut se réunir chez quelqu'un, cette solution ressemblera davantage, également, à une réunion d'adultes. Si une salle de classe ou un autre endroit public doit être utilisé, on devrait penser à modifier la disposition des sièges. Ceux-ci doivent être, en outre, à la taille des adultes et l'endroit doit être calme et suffisamment éclairé.

Au début, la durée de la séance devrait être fixée en tenant compte du fait que l'activité d'apprentissage est nouvelle pour les participants. De quarante-cinq minutes à une heure sera, très probablement, suffisant. Les adultes seront plus susceptibles de continuer à venir en classe si cela ne leur prend pas trop de temps. Une fois qu'ils auront remporté quelques succès dans leur études, ils peuvent décider d'y consacrer plus de temps, mais ce devrait être de leur propre chef.

Contrairement au système d'éducation conventionnel où l'étudiant organise son emploi du temps pour l'adapter à ses activités éducatives, les activités d'alphabétisation doivent être modifiées pour s'adapter à l'horaire des élèves adultes. Le travail saisonnier et le sous-emploi doivent être pris en compte dans l'organisation d'un projet d'alphabétisation. Là où les élèves sont des fermiers, par exemple, le début des pluies peut être le signal de se consacrer aux travaux des champs et les classes peuvent être terminées jusqu'à la fin de la saison. Même si cela signifie qu'il n'y a que deux mois pendant la saison sèche où les fermiers ont assez de temps pour participer, le projet doit être organisé en conséquence. A chaque saison sèche, les fermiers peuvent se réunir et étudier quatre ou cinq soirées par semaine, mais leur disponibilité limitée décidera de l'ampleur de l'enseignement qui peut leur être dispensé en une saison. Pendant les dix mois de dur travail à la ferme, ils peuvent n'être capables de se réunir que deux fois par mois pour réviser. Avec le retour de la saison sèche, cependant, le cycle d'instruction peut reprendre et ils peuvent poursuivre leur participation active à la classe d'alphabétisation.

Lorsque l'alphabétiseur commence à établir le programme, il peut être tenté de considérer ce qui pourrait être idéal pour lui. Au contraire, le planificateur doit examiner les participants pour identifier les contraintes que le temps et l'horaire imposent au plan. L'alphabétiseur ne devrait pas oublier que l'apprenti est au centre de la planification du projet.

Participation de l'apprenti

Plus les apprentis sont actifs et engagés dans la salle de classe, plus ils s'instruiront rapidement. Pour encourager cette participation, l'éducateur peut utiliser des méthodes qui la permettent et la stimulent. L'éducateur peut utiliser un certain nombre de techniques simples pour susciter la participation du débutant:

- Poser des questions aux débutants et utiliser des activités qui les encouragent à parler entre eux.
- Prendre note, officieusement, des élèves qui participent le moins et s'efforcer d'encourager leur participation.
- Noter officieusement le temps qu'on passe soi-même à être actif dans la salle de classe et le réduire autant que possible.
- Lorsqu'il y a une différence de niveaux de compétence parmi les élèves, encourager ceux qui sont plus avancés à travailler avec ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire en tant que "maître enseignant à ses pairs."
- Demander aux élèves de temps en temps, leur avis sur les classes et utiliser cette contre-réaction pour introduire des améliorations.

Ces techniques sont destinées à accroître le laps de temps où les apprentis sont actifs en classe, à réduire le laps de temps où l'éducateur est actif, et à lui fournir un système de contre-réaction qui l'aidera à établir sur mesures les activités d'acquisition de l'alphabétisation conformes aux besoins et au désirs des apprentis.

Les membres de la communauté auxquels on peut avoir recours et qui ont été précédemment identifiés ne devraient pas être oubliés. Une fois que les cours commencent, l'alphabétiseur peut avoir tendance à se concentrer sur les gens de la classe au détriment du reste de la communauté. Il y a des gens extérieurs aux classes qui sont importants pour le programme; l'alphabétiseur devrait continuer à rechercher leur avis et leur engagement actif à titre régulier.

Dynamique de groupe

Les gens agissent différemment dans un groupe qu'ils ne le font dans une situation qui les met en présence d'une seule personne ou les isole. Il existe des recherches assez considérables sur la dynamique de groupe dans des situations d'apprentissage formel et non-formel. Deux aspects des résultats de ces recherches intéressent particulièrement le travail fait en classe au niveau des adultes: triompher des réserves initiales concernant la participation et l'apprentissage et se débarrasser d'habitudes qui peuvent devenir enracinées chez les apprentis adultes.

Lorsque des adultes sont rassemblés dans un groupe d'apprentissage, il y a une timidité initiale qui freine leur participation. Bien qu'elle constitue une contrainte plus grande au début d'un programme d'alphabétisation, il y a quelques éléments de cette réserve qui peuvent persister après que le cours se soit poursuivi pendant quelque temps, surtout au début de chaque séance. Le professeur peut prévoir des activités pour le début de chaque séance qui fassent tomber ces barrières et aident les gens à établir une interaction de groupe.

Une manière d'y parvenir est de faire passer un objet autour de la classe et de demander à chacun de faire un commentaire. Cet objet pourrait être une image qu'on demande à chaque apprenti de décrire en utilisant un mot qui commence par une certaine lettre ou un certain son. Ou alors, un cube décoré d'une lettre pourrait passer de main en main et chaque élève est prié de dire un mot qui commence par cette lettre. Comme le but de cette activité est d'amener chacun à apporter sa contribution depuis le tout début, l'exercice continuerait jusqu'à ce que l'objet ait fait de tour de tous les participants.

GROUP DYNAMICS

Les groupes prennent des habitudes. Certaines personnes peuvent dominer les activités de la classe, et d'autres ne jamais participer. Modifier la disposition des sièges ou le style pédagogique peut aider à se débarrasser de ces habitudes ou peut-être les empêcher d'être prises. Par exemple, les participants peuvent s'asseoir en cercle pour la plupart des classes, mais à l'occasion pourraient s'asseoir des deux côtés de la pièce pour rivaliser en tant qu'équipes.

Les gens agiront différemment selon qu'ils sont proches ou éloignés du professeur, et ce dernier devrait changer de place d'une classe à une autre et d'une activité à une autre. Ou, pour changer de rythme au milieu de la séance, le professeur pourrait s'arrêter et demander à tout le monde de se lever. Cela ne suspend pas seulement la classe, mais interrompt toutes les tendances qui peuvent s'être formées. Se lever introduit également récréation et détente.

Création d'un climat propice à l'acquisition

Les théories de l'apprentissage chez les adultes qui ont été présentées précédemment dans ce manuel peuvent aider l'alphabétiseur à créer un climat dans lequel les apprentis peuvent réussir. En outre, il y a quatre conditions "environnementales" de base qui sont essentielles à l'apprentissage efficace chez l'adulte:

- L'atmosphère présidant à l'apprentissage doit être cordiale, amicale et exempte de menaces pour l'apprenti. Les apprentis ne devraient pas se sentir rejetés ou avoir le sentiment que leurs actions ou leurs commentaires sont reçus avec une froide estimation, source d'anxiétés excessives. De telles anxiétés réduisent l'enthousiasme et l'énergie qu'auront les apprentis pour les autres problèmes d'apprentissage.

- Les professeurs devraient encourager de nouveaux modes d'expression de soi-même parmi les apprentis. Chaque apprenti devrait avoir des occasions d'expérimenter. Les éducateurs devraient veiller à ce que tous les débutants soient exempts de ridicule quand ils font des fautes au cours de ces périodes d'expérimentation.

- Les apprentis devraient peu à peu devenir indépendants des supports d'acquisition du professeur. Il faut chercher un équilibre délicat qui nourrisse l'indépendance tout en ne contribuant pas sans nécessité à créer d'excessives pressions au niveau de la performance. La relation entre le professeur et les débutants adultes devrait être à la fois continue et interdépendante.

- Une communication efficace tridimensionnelle est indispensable--du professeur à l'apprenti, de l'apprenti au professeur, et de l'apprenti à l'apprenti.

Pour stimuler la création d'un climat favorable à l'étude, les professeurs commenceront d'abord par encourager les débutants à mettre en commun idées et sentiments. Les exigences des apprentis, l'emploi du temps du professeur et les besoins des apprentis doivent être discutés ouvertement. Alors, et seulement à ce moment-là, les buts communs d'apprentissage peuvent apparaître. Stimuler une franche discussion est un art que le professeur doit chercher à développer dès le début.

L'éducateur doit acquérir deux compétences supplémentaires. L'une est d'établir pour le groupe, y compris le professeur, des "règles de conduite" claires. Ces normes devraient être réalisées et acceptées simultanément par le professeur et les élèves. Une autre compétence consiste à stimuler le processus d'évaluation de soi-même chez le débutant. Afin de mieux profiter de leurs propres expériences, les commençants adultes doivent constamment évaluer leurs efforts et oeuvrer pour atteindre des buts communs.

Répartition des apprentis dans des groupes

L'information rassemblée au cours de l'évaluation des besoins et le diagnostic des contraintes s'exerçant sur l'apprentissage peuvent être utilisés pour grouper les apprentis. Il y a plusieurs avantages essentiels à répartir les adultes dans des groupes. D'abord, les adultes apprennent à des rythmes différents. Mettre par deux ou en groupe les individus possédant de semblables niveaux de compétence et de capacité donne à ces débutants une occasion de progresser ensemble.

En second lieu, les gens apprennent de façon différente. Certains débutants dont la compréhension de lecture est élevée apprennent mieux en concentrant leur attention sur du matériel imprimé, tandis que d'autres seront davantage aidés par la présentation de concepts visuels. Répartir les élèves dans des groupes donnera au professeur l'occasion de mettre au point des techniques visant plusieurs petits groupes aux capacités d'acquisition différenciées.

En troisème lieu, grâce à la répartition en groupes, un professeur peut accorder une attention individuelle plus efficace. Il peut n'avoir qu'à mettre au point des approches pour chacun des quatre groupes, plutôt que des approches différentes pour chacun des 20 individus. Ensuite, également, les individus des groupes se prodiguent un enseignement mutuel. De petits groupes permettent davantage d'interaction parmi les apprentis.

Activités de la salle de classe

Les principes généraux de l'apprentissage chez l'adulte fournissent un contexte dans lequel replacer les activités spécifiques de la salle de classe. Une activité de la salle de classe peut avoir un ou plusieurs objectifs:

- Apprendre du matériel nouveau;

- Pratiquer le matériel appris;

- Motiver les élèves à poursuivre l'acquisition.

Les activités qui remplissent ces trois objectifs devraient être incluses dans chaque séance. Le professeur pourrait commencer par revoir ce qu'il a fait lors de la précédente séance, puis enseigner quelque chose de nouveau, réviser brièvement tout ce qui a été étudié jusque-là, et enfin procéder à une activité qui rassure les élèves sur ce qu'ils sont en train de faire. L'échantillonnage d'activités suivant représente celles qui pourraient être mises à l'essai et adaptées. A mesure que leur expérience s'accroît, les professeurs souhaiteront aussi concevoir de nouvelles activités pour satisfaire les besoins particuliers de leurs classes.

Méthodes Traditionnelles

Ce manuel a souligné le fait que les adultes diffèrent des enfants dans leur processus d'acquisition. Cela ne signifie pas que les méthodes traditionnelles d'enseignement n'ont aucune valeur pour les adultes. Il y a des moments où il est approprié pour le professeur de se mettre devant la classe et d'expliquer du

nouveau matériel, lorsque la classe peut utiliser des exercices structuraux pour apprendre ou réviser du matériel, ou lorsque les débutants doivent lire un livre ou une brochure à haute voix.

Par certains côtés, ces méthodes sont plus faciles à employer pour un professeur et très souvent, les élèves s'y attendent, car le modèle de l'école conventionnelle constitue leur seule expérience éducative. L'alphabétiseur ne devrait pas avoir peur d'utiliser ces méthodes, mais il devrait se rendre compte qu'il y a d'autres activités pouvant être utilisées, combinées avec d'autres méthodes, pour rendre la classe plus intéressante aux adultes.

Lorsque vient le moment pour un professeur de faire face à la classe et d'expliquer du nouveau matériel, les élèves devraient être assis en un cercle non-formel, et non pas sur des rangées de sièges. La présentation devrait se modeler sur l'explication que l'apprenti aurait s'il avait posé une question à un ami dans le cours ordinaire de la journée.

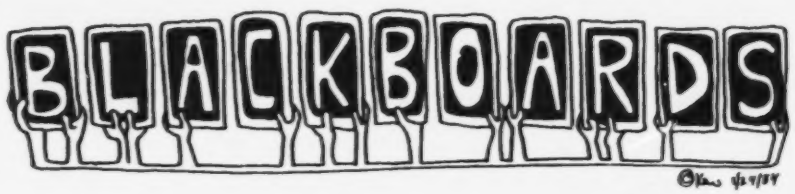
Par exemple, le professeur peut présenter une nouvelle lettre en la faisant circuler dans la classe pour voir si quelqu'un la connaît déjà. Si c'est le cas, alors, cette personne peut la lire. Sinon, le professeur peut expliquer la lettre d'un ton naturel en donnant le nom de cette lettre, sa prononciation et plusieurs mots qui l'utilisent. Une carte comportant cette lettre peut être circulée dans la salle accompagnée d'une liste de mots qui incluent cette lettre.

Quand il faut les entraîner, les adultes ne devraient pas être assimilés à un groupe d'écoliers récitant leur leçon. Au contraire, le groupe peut être divisé en groupes de deux élèves pour pratiquer, ce qui remplit la salle de la conversation d'un groupe d'adultes. Ce même procédé peut être utlisé pour lire à haute voix.

"Vraies" Activités

Dès que possible, la classe devrait se lancer dans de vraies activités, c'est-à-dire, mettre en pratique les compétences que les élèves peuvent utiliser. Par exemple, après avoir appris à écrire l'alphabet, ils peuvent écrire leur nom. De cette manière, ils auront l'impression que le temps qu'ils investissent dans cet effort représente une valeur réelle pour eux.

Il serait bon que les apprentis puissent participer à des activités simples de lecture et d'écriture, qui soient pertinentes du point de vue culturel, présentent pour eux de l'intérêt et soient susceptibles de les inciter à continuer d'apprendre. Par exemple, l'enregistrement des naissances, des mariages et des décès de la famille pourrait être une activité importante. L'enseignant pourrait concevoir un quelques mots et chiffres simples. La lecture d'un calendrier pour savoir la date du jour et celle des principales fêtes pourrait également être utile dans le cadre de ces activités.



Tableaux Noirs et Matériels Visuels

Le chapitre suivant est centré sur les matériels didactiques, y compris la préparation et l'utilisation de matériels visuels. Ces matériels doivent être mentionnés ici également, étant donné le nombre d'activités scolaires pouvant s'articuler sur ces matériels.

En plus des outils visuels de grande format, comme les cartes mobiles, d'autres matériels devraient être assez petits pour pouvoir circuler dans la salle ou être tenus par les apprentis tandis que le professeur présente l'information.

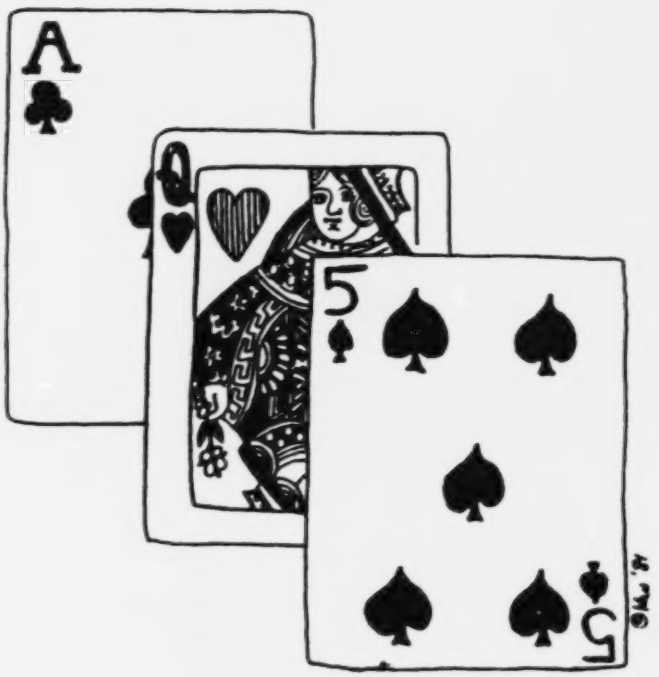
Mettre des matériels d'exposition dans les mains des débutants sert à les impliquer en tant qu'apprenants actifs. Si le professeur utilise toujours le devant de la salle pour ses présentations, les apprentis deviendront des apprenants

inactifs. Si le professeur doit utiliser un seul tableau sur le devant de la salle, les apprentis devraient être priés de venir au tableau à différentes reprises pour mettre fin à l'idée que le professeur est "responsable."

Pour apprendre à écrire, les élèves doivent s'entraîner. Les tableaux noirs et autres grandes surfaces sont commodes pour montrer comment écrire, mais pour l'entraînement, les débutants ont besoin de papier ou d'une ardoise. Les petits mouvements musculaires nécessaires pour écrire sur une feuille de papier sont différents de ceux qui sont nécessaires pour écrire sur une grande surface, d'où le besoin de s'entraîner sur du papier. Bien qu'on puisse, à l'occasion, lui substituer le bois, les ardoises ou de grandes feuilles sèches, une ample provision d'un papier quelconque est d'habitude nécessaire au projet d'alphabétisation. L'alphabétiseur peut découvrir que le papier est une marchandise rare dans son environnement, et il peut avoir à prendre l'initiative de trouver des bouts de papier.

Jeux

Les jeux sont particulièrement efficaces en aidant les gens à acquérir des compétences qui exigent un entraînement soutenu, comme apprendre à reconnaître les lettres. Le chapitre suivant proposera quelques exemples de jeux pouvant être utilisés avec l'alphabétisation. Des jeux qui sont populaires ou traditionnels dans la culture peuvent aussi être adaptés pour les employer dans le travail d'alphabétisation.



Enseignement par les Pairs

L'enseignement par les pairs, l'emploi des débutants eux-mêmes comme professeurs, est une méthode particulièrement satisfaisante de présenter du nouveau matériel. Par exemple, chaque élève de la classe est prié de présenter une partie d'une leçon. Cela motive d'autant les apprentis à apprendre la partie qui leur échoit et à écouter la présentation des autres.

L'enseignement par les pairs peut aussi être conduit en tandem ou par petits groupes. Le professeur peut diviser la classe en groupes de deux élèves et les faire s'entraîner ensemble. Cela permettra au professeur d'aller de groupe en groupe et de travailler individuellement avec chaque apprenti tandis que le reste de la classe est aussi à la tâche.

Entraînement à l'Ecriture

Le débutants doivent passer un temps considérable à pratiquer les automatismes moteurs impliqués dans l'écriture. Au début, le professeur devrait démontrer, une lettre à la fois, les traits ou mouvements essentiels compris dans le tracé d'une lettre. Il pourrait ensuite demander aux débutants de tracer une lettre avec leur doigt. Après un entraînement préliminaire suffisant, il devrait écrire une lettre sur un morceau de papier et demander aux débutants de la copier plusieurs fois. Tandis que les débutants s'entraînent à écrire, le professeur devrait faire le tour de la salle pour observer chaque élève et donner des conseils individuels lorsque c'est nécessaire. Un certain entraînement à l'écriture peut se faire en classe, mais comme il demande beaucoup de temps, le professeur peut vouloir suggérer que l'entraînement ait lieu en dehors de la classe.

Histoire Ecrite en Classe

A la fin, les élèves seront capables d'écrire plus que des lettres et des mots isolés. A ce moment-là, ils peuvent commencer à écrire des phrases complètes, sous la conduite du professeur. Plus tard, à mesure que l'action physique d'écrire est moins ressentie comme une contrainte, la classe peut créer et écrire ses propres histoires. Le professeur peut faciliter cette entreprise en posant une question sur un événement connu de tout le monde,

une récente cérémonie de mariage, par exemple. Chacun des débutants peut faire une remarque sur ce qu'il sait de cet événement et tous les débutants peuvent prendre ces phrases par écrit.

A mesure que la classe devient plus expérimentée, le professeur peut suggérer un sujet et demander à chaque élève d'écrire une phrase. Puis, toutes les phrases peuvent être assemblées en une histoire.

Discussion Visant à la Motivation

La motivation d'apprendre est cruciale au succès d'un projet. Bien que la motivation d'un apprenti soit puissante au début d'un programme, son intérêt peut faiblir à mesure que la classe progresse. Une discussion de groupe parmi tous les apprenants permet aux participants d'exprimer les sentiments qui sapent la motivation positive. Les points qui ont conduit à une motivation négative peuvent être résolus dans ces discussions et il peut en résulter du soulagement et une énergie renouvelée. Pour faire débuter une discussion productive, les techniques suivantes peuvent être utiles:

- Comme nous l'avons déjà montré, discuter certains points en petits groupes et rapporter ces discussions à l'ensemble du groupe peut être un moyen efficace d'encourager le maximum de participation. Le courant d'idées s'intensifie facilement lorsque les débutants stimulent réciproquement leur pensée, chaque participant peut coopérer, et l'unité du groupe augmente. Cette méthode donne à chaque individu une occasion d'exprimer ses sentiments et engendre une liste d'améliorations suggérées pour le programme.

- Une discussion-table ronde est une manière éprouvée d'engager les apprentis d'une façon plus directe. Dans cette technique, les individus qui ont des points de vue différents exposent leurs opinions tandis qu'une partie de la classe écoute, puis enchaîne avec des questions. L'emploi de cette technique comporte un élément de suspense, vu que les questions posées sont spontanées et dépendent dans une grande mesure du niveau de l'intérêt du débutant et de sa participation à la discussion.

En organisant pour la première fois une discussion-table ronde, le professeur devrait travailler avec les apprentis du groupe de discussion afin de les aider à developper le contenu de leurs courtes présentations. Chacun devrait présenter ce qu'il considère comme les points essentiels responsables de l'échec du programme à atteindre ses objectifs. Puis, pendant les présentations du groupe de discussion, tous les membres du

groupe devraient être pressés de réfléchir aux commentaires qu'ils veulent faire. Après que les membres du "panel" aient fait leurs présentations, une personne du groupe devrait mener la discussion pour s'assurer que tous ceux qui veulent faire des commentaires en ont l'occasion.

- Jouer un rôle est aussi un mode d'acquisition productif, permettant aux participants de sortir de leur rôle ordinaire pour jouer des rôles qu'ils n'auraient autrement jamais été capables d'assumer. Bref, jouer un rôle enseigne l'art important de se mettre dans la peau de quelqu'un pendant quelques instants. Dans les classes d'alphabétisation, les débutants peuvent se mettre dans le rôle d'un professeur, ou dans le rôle d'un apprenti qui possède des compétences plus grandes que les leurs. Les professeurs peuvent se mettre dans le rôle de participants pour mieux comprendre les forces agissant sur la motivation des apprenants.

Pour organiser cette activité, le professeur choisit d'abord un point ou une attitude particuliers à illustrer. Puis, il décrit les personnages que doivent interpréter les apprentis. La classe peut alors choisir les participants au lieu que ce soit le professeur qui distribue les rôles. On donne aux participants 10 à 15 minutes pour se préparer à jouer leur rôle. Simultanément, ceux qui observent le jeu de l'acteur sont priés de se concentrer sur un ou deux points spécifigues. Le jeu dramatique continue alors jusqu'à ce que l'intérêt soit à son comble (de 5 à 20 minutes). Le jeu dramatique est alors suspendu et observateurs et participants discutent les points qui ont été soulevés.

- On peut avoir besoin de prendre des mesures spéciales si une présence irrégulière, une préparation de médiocre qualité, une attention erratique en classe ou d'autres signes d'apathie font leur apparition. Le professeur doit être prêt à analyser la situation pour déterminer sa propre part de responsabilité et celle des apprentis dans la difficulté en question. Parfois, cette analyse peut avoir lieu au cours d'une réunion de groupe. D'autres fois, elle exigera une conversation personnelle avec des élèves en particulier. Quelques techniques peuvent aider à minimiser ou résoudre ces difficultés liées à la motivation:

    - Enquêtes de classe périodiques pour déterminer dans quelle mesure la classe satisfait les besoins des apprenants.

    - Entrevues personnelles au cours des-quelles le professeur fait part à l'apprenti de la préoccupation et de l'intérêt qu'il éprouve vis-à-vis de l'apprenti et de son travail.

- Séances d'orientation au cours desquelles on peut s'adresser à une tierce personne pour évaluer la situation.

- Leçons particulières offertes à l'apprenti après la classe.

- Variations dans les modes d'enseignement pour concilier les différences de styles d'acquisition individuels et de réponses individuelles aux stimuli d'apprentissage.

Calcul (Numeracy)

La base de l'enseignement du calcul devrait être constituée par les compétences mathématiques orales des apprentis. Celles-ci devraient être mesurées dans le diagnostic initial pour fixer un point de départ aux activités portant sur le calcul.

Par exemple, les apprentis peuvent être capables d'additionner en utilisant de l'argent; ils peuvent être capables de diviser en utilisant une quantité de nourriture et un nombre de gens, et ils peuvent être capables de multiplier par cinq acres le nombre d'heures nécessaires pour labourer une acre. Ils peuvent être capables de faire ces calculs oralement, mais pas avec des chiffres sur le papier.

D'abord, les débutants devraient avoir la possibilité de s'entraîner à ces compétences orales dans le cadre des situations avec lesquelles ils sont familiarisés. Le professeur peut alors introduire des activités pour les aider à appliquer ces compétences orales à des situations nouvelles. Une fois que ce niveau de compétence est établi, le professeur peut présenter des situations analogues en utilisant des illustrations ou de vrais objets en même temps que les chiffres écrits qui représentent ces calculs. Simultanément, le professeur devrait s'assurer qu'il enseigne tous les nombres et les signes des différentes opérations mathématiques.

L'étape suivante est de présenter des situations réelles et de demander aux apprentis de calculer les réponses en se servant des chiffres. Enfin, on devrait demander aux apprentis de calculer les réponses en utilisant seulement les nombres n'ayant aucune analogie avec la situation.

Tout ce travail aura été fait en relation avec les compétences mathématiques des débutants lorsqu'ils ont commencé le cours. Lorsque ces compétences orales ont été transposées en calculs avec des chiffres écrits, l'alphabétiseur peut enchaîner avec les compétences des mathématiques nouvelles susceptibles

d'être utiles aux apprentis. Fixation des prix à l'unité pour juger de la valeur sur le marché, tenues de compte simples pour les activités de petits commerces, calculs importants pour le planning familial, la nutrition ou la santé des enfants sont des exemples possibles.

Un échantillonnage de jeux de calcul est présenté dans le prochain chapitre. Ils peuvent aider les apprentis à mettre leurs savoir-faire en pratique et à en acquérir de nouveaux qui peuvent leur servir dans la vie quotidienne.

Tests et évaluation

Tous les projets de développement comprennent une forme d'évaluation et un projet d'alphabétisation ne fait pas exception. Le succès d'un projet d'alphabétisation dépend dans une grande mesure des progrès réalisés par les apprenants pour atteindre les buts et objectifs fixés dans le plan du programme d'études. L'alphabétiseur doit perfectionner les méthodes d'évaluation des progrès, en tenant compte des besoins particuliers chez les adultes de respect et d'un sentiment de maîtriser son propre apprentissage.

Il y a trois types d'évaluation que l'alphabétiseur devrait considérer pour accomplir cette tâche: l'évaluation sommative, l'évaluation formative et les bulletins de progrès de l'apprenti. L'évaluation sommative peut constituer le meilleur type d'évaluation pour de vastes projets devant justifier l'emploi qu'ils font des ressources. Cette forme d'évaluation utilise un certain nombre de techniques pour illustrer l'oeuvre accomplie et la valeur générale du projet.

L'évaluation formative est utile pour tout projet, même le plus restreint. Ce type d'évaluation fournit une rétroaction spécifique sur la progression des activités d'acquisition et sur les moyens dont un projet peut être amélioré.

Les bulletins de progrès de l'apprenant aident les participants à voir clairement les progrès qu'ils font et peuvent accroître la motivation qu'ils ont à poursuivre leurs efforts.

Evaluation sommative. L'évaluation sommative est la plus difficile et la plus longue des trois, et la plupart des agents d'alphabétisation ne seront pas appelés à concevoir et mettre en oeuvre une étude sommative compliquée. Cependant, un membre du personnel d'alphabétisation peut se trouver engagé dans une évaluation sommative en tant que collecteur de données, et les résultats d'une évaluation sommative peuvent être utiles à améliorer un projet. Pour ces raisons, et parce que les méthodes employées peuvent aider à comprendre et à effectuer les deux autres types d'évaluation, nous présentons ici une brève description de quelques-unes des techniques utilisées dans l'évaluation sommative.

Une évaluation sommative examine d'abord les buts et les objectifs du projet, puis conçoit les tests destinés à montrer quantitativement quels progrès ont été faits pour atteindre ces objectifs. En outre, une évaluation sommative procède souvent à une estimation des coûts et des avantages du projet pour voir si les ressources dépensées dans ce projet en ont valu la peine. Une évaluation sommative peut aussi être axée sur l'efficacité du projet par rapport au coût en comparaison avec d'autres moyens d'atteindre le même but, ou elle peut être centrée sur des aspects spécifiques du projet tels que l'accès des femmes à l'apprentissage.

Pour ce qui est de notre discussion, seule sera examinée en détail la réalisation des objectifs énoncés dans un projet, vu qu'elle constitue la préoccupation majeure de la plupart des alphabétiseurs. Pourtant, les personnels d'alphabétisation devraient avoir une connaissance élémentaire des autres techniques sommatives afin de les comprendre si elles sont appliquées à leurs projets.

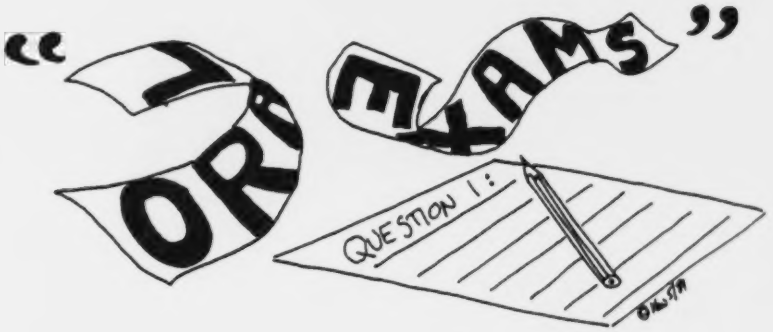
Une analyse coûts-avantages examine d'abord ce qui se passerait si aucun programme n'était réalisé. Dans le cas d'un programme d'alphabétisation pour adultes, on présume que le taux d'alphabétisation va se poursuivre selon sa structure historique (qui peut être soit ascendante soit descendante); on estime que l'avantage d'un programme d'alphabétisation est que le taux d'alphabétisation augmentera plus rapidement.

Ensuite, un ensemble de formules sont utilisées pour calculer la valeur monétaire de l'avantage représenté par des taux d'alphabétisation élevés pour la société toute entière. Dans le cas de l'alphabétisation, la valeur monétaire est généralement calculée d'après l'augmentation de revenu d'un alpahabète par rapport à celle d'un illettré. On assume que cette augmentation de revenu représente la valeur que le marché accorde à l'alphabétisation.

La valeur monétaire de cet avantage est comparée au coût de fontionnement du projet dans un rapport coûts-avantages. Ce rapport donne aux planificateurs du projet une indication de la valeur globale du projet. Bien que ce type d'évaluation néglige de nombreux avantages non économiques du projet, l'analyse coûts-avantages fournit un outil susceptible d'aider une nation à envisager la façon dont elle répartira de précieuses ressources.

L'efficacité par rapport au coût est la comparaison d'un moyen d'atteindre un but avec un autre moyen. Pour les programmes d'alphabétisation, ce calcul est généralement effectué comme le coût d'alphabétiser les adultes comparé au coût de développement du système scolaire pour alphabétiser plus d'enfants. L'effet sur le taux global d'alphabétisation est alors calculé dans les deux cas pour déterminer lequel de ces deux moyens a l'incidence la plus forte sur le taux d'alphabétisation pour la même somme d'argent.

Les évaluations sommatives examinent également l'efficacité d'un programme d'éducation. Cette donnée, elle aussi, peut être précieuse à un alphabétiseur dans l'appréciation et l'amélioration des résultats d'un projet. Pour mieux comprendre l'efficacité d'un programme, les progrès de l'apprenti doivent être évalués au moyen de tests.



Pour tester les progrès de l'apprenti, l'évaluateur doit se reporter aux objectifs pédagogiques. De nombreuses évaluations font l'erreur de n'examiner que le but du projet. Ce qui fournit en soi une évaluation médiocre des résultats. Evaluer la réalisation des objectifs pédagogiques donne une représentation plus claire.

Par exemple, le but d'un projet peut être que les apprenants atteignent un niveau de lecture correspondant à la quatrième année de l'école primaire; néanmoins, il se peut que seul un faible pourcentage de débutants puisse atteindre ce but. De nombreux apprentis peuvent avoir appris toutes les lettres de l'alphabet ou des centaines de mots, et quelques-uns peuvent avoir également acquis une certaine compétence en écriture. Bien que tous les apprenants n'aient pas atteint le but du projet, ils en ont réalisé plusieurs objectifs. Dans le cadre de chaque objectif, également, les débutants peuvent avoir acquis quelques-unes ou la totalité des compétences requises, et une analyse du niveau de compétence offre une meilleure représentation des progrès des apprentis.

Les procédés d'emploi de tests devraient ainsi être conçus par rapport aux objectifs d'acquisition spécifiques du projet. Si, par exemple, les apprentis sont censés être capables de reconnaître chaque lettre de l'alphabet, un test simple leur demanderait d'isoler d'un cercle les lettres choisies dans une série de lettres variées. Si l'objectif est que les apprentis soient capables d'écrire les lettres de l'alphabet, le professeur peut contrôler cette aptitude en prononçant à haute voix des lettres que les apprentis écrivent. Des tests analogues seraient conçus pour évaluer les progrès des apprentis dans la poursuite de tous les objectifs du projet.

A B C (A) D E

Les scores de ces tests évaluent les résultats de chaque apprenti par rapport aux objectifs du programme sur une échelle de zéro à 100; ils indiquent aussi le niveau de réussite de la classe pour chaque objectif. Cette information peut situer avec précision des secteurs où l'enseignement peut être déficient, comme, par exemple, dans la transition des lettres aux mots ou de l'identification des lettres et des mots à la compréhension de leur sens. En outre, les planificateurs peuvent utiliser le résultat des tests pour éclairer les changements de conception du projet pouvant conduire à une amélioration du programme.

Evaluation formative. L'évaluation formative permet un processus constant de rétroaction et d'évaluation pendant toute la durée du programme. Tandis que le but d'une évaluation sommative est de déterminer si l'ensemble d'un projet fonctionne ou s'il est efficace par rapport au coût, le but d'une évaluation formative est de fournir une information concernant l'amélioration immédiate du programme. Les sources des données de l'évaluation formative sont constituées par les tests, les apprentis, les professeurs et le personnel du projet, de même que les observateurs de l'extérieur.

Les exemples de tests présentés dans la discussion de l'évaluation sommative pourraient être également utilisés comme modèles de tests dans l'évaluation formative. Mais dans une évaluation formative, le score global est d'une valeur moindre que la corrélation entre scores élevés ou scores médiocres et les facteurs variés de la conception du projet. Si certains enseignants utilisent des matériels ou des méthodes différents d'autres collègues et que leurs apprentis obtiennent des scores plus élevés, il s'ensuit que ces méthodes et ces matériels devraient être mis à l'essai dans d'autres classes. Si les scores indiquent une relation inverse entre l'âge de l'enseignant et le succès des apprenants, on devrait songer à recruter des professeurs plus jeunes.

Apprentis, professeurs, autre personnel du projet ou observateurs extérieurs ont tous de précieuses observations à faire, susceptibles d'améliorer la conception du projet, mais peuvent être réticents à formuler des critiques. Le modèle de rétroaction présenté dans la section portant sur la formation des professeurs, au Chapitre Quatre, est un bon moyen de les encourager à faire part de leurs observations tout en s'assurant que les éléments positifs de la conception du projet ne sont pas oubliés.

L'évaluateur devrait conduire des séances régulières avec chacun de ces groupes pour vérifier leurs opinions sur les éléments de réussite du projet, et le meilleur moyen d'améliorer le projet. Le personnel du projet devrait revoir toutes les suggestions et faire, si possible, des changements. Puis, l'évaluateur devrait veiller à informer la personne qui est à la source de cette donnée de toute mesure prise. En montrant aux personnes impliquées l'usage qu'on fait de leurs suggestions, le projet continuera à recevoir une bonne rétroaction. Apprentis, enseignants et personnel auront le sentiment d'être activement impliqués dans le projet et de disposer d'un certain contrôle sur les points concernant la conception du projet.

Bulletin de progrès de l'apprenti. Les adultes peuvent avoir des objections sur l'utilisation de tests formels et objectifs pour évaluer leurs progrès. Une pression trop forte pour obtenir de bons résultats aux tests peut saper leur motivation de continuer à venir en classe. Cela peut, toutefois, être une

source de satisfaction pour les apprentis de voir les progrès qu'ils ont faits grâce à un type quelconque de procédé d'évaluation.

Un bulletin des progrès de l'apprenti fournit cette rétroaction sans comporter les effets négatifs possibles d'un test formel. Pour ce faire, des tests de format analogue à ceux qui ont été présentés dans la section concernant l'évaluation sommative pourraient être suggérés comme moyen pour les débutants de s'évaluer eux-mêmes. Les débutants ne devraient pas être obligés de communiquer les résultats du test à personne d'autre et devraient également avoir l'option de renoncer complètement au test. Il devrait être dit clairement que le test est destiné à évaluer les progrès de chaque débutant en particulier et non pas sa position par rapport au reste de la classe.

Une représentation graphique peut être utile pour permettre au débutant de voir ses progrès. Un tableau qui indique les progrès de chaque débutant par rapport aux buts du cours servira à démontrer ce qu'ils ont déjà appris. Par exemple, un simple graphique formé d'une ligne qu'on prolonge pour chaque lettre et pour chaque mot de la liste. L'élève regardera sa ligne s'allonger à mesure qu'il apprend chaque lettre ou chaque mot nouveaux.

CHAPITRE SEPT

MATERIELS PEDAGOGIQUES

Les matériels d'enseignement d'alphabétisation, comme les méthodes d'enseignement, doivent être orientés vers les besoins et les aspirations exprimés par les débutants puisque ces matériels pédagogiques servent de support aux activités de la classe. Ils devraient être également conçus comme compléments aux méthodes utilisées dans le projet d'alphabétisation. Dans bien des cas, cela exigera de la part du professeur une adaptation de matériels provenant d'autres sources ou la conception de nouveaux matériels faits sur mesure pour répondre aux besoins d'un groupe particulier.

Alphabétisation visuelle

Toute discussion sur les matériels pédagogiques, souvent tributaires d'images visuelles, doit débuter par le concept d'alphabétisation visuelle. Ce terme peut être défini comme la capacité de comprendre le langage visuel des images et des dessins.

Tout au long de ce manuel, l'emploi d'illustrations rehausse l'intérêt du texte et en facilite la compréhension. Leur inclusion présume que les lecteurs ont l'expérience de la communication et de l'acquisition de connaissances à l'aide d'illustrations. Cette présomption, néanmoins, ne peut pas s'appliquer universellement à tous les débutants. Comme la lecture, l'alphabétisation visuelle suppose la capacité de regarder des images abstraites et de les traduire en un objet, en un sentiment ou en une action réels. Lorsqu'une personne lit le mot "courir," elle l'associe avec l'action de courir. Lorsqu'elle voit le dessin d'un garçon en train de courir, elle l'associe également avec l'action. Bien que le dessin soit plus représentatif de l'action, il demeure une abstraction et non la "chose réelle."

Pour les individus qui grandissent en voyant des images sur le papier, à la télévision et au cinéma, l'alphabétisation visuelle est une compétence subtilement développée qui devient une seconde nature. Les gens élevés dans un environnement où les images et autres médias visuels sont inexistants ou rares interprètent parfois mal les images et les dessins. Les recherches ont montré que même les photographies et les dessins réalistes peuvent être mal interprétés par des gens venant de cultures qui utilisent peu d'illustrations graphiques ou imprimées.

Un certain nombre de facteurs contribuent à l'interprétation erronée des images visuelles:

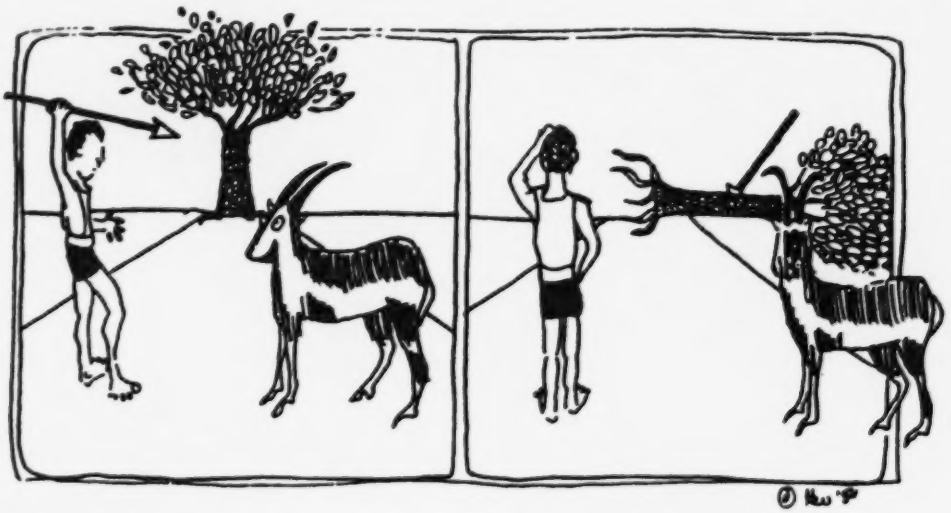
- Les facteurs culturels affectent l'usage des symboles visuels. Par exemple, lorsqu'un Américain voit le dessin stylisé d'un oeil qui est le logo d'un grand réseau de télévision, il connaît sa signification. Si quelqu'un de l'île de Java voyait ce même logo, il ne saurait pas qu'il représente un réseau de télévision ni ne se rendrait compte que c'est la représentation stylisée d'un oeil. Par ailleurs, si un Américain voyait une ombre-marionnette (shadow-puppet) javanaise de Wayang, il est très probable qu'il ne comprendrait pas ce qu'elle représente. Les Javanais, toutefois, sauraient le nom du dieu ou de la personne que cette marionnette représente et seraient capables d'expliquer l'histoire et la personnalité du personnage.

• La taille peut être à l'origine du malentendu. Le dessin d'une mouche représentée de la taille d'une feuille de papier peut prêter à confusion, les mouches étant en réalité très petites. Si le degré d'intériorisation des aptitudes de lecture et d'écriture de l'observateur est insuffisant au niveau du décodage visuel, ce dernier peut éprouver des difficultés à faire le rapprochement entre le dessin et la réalité.

• La perspective peut être mal interprétée. Les détails de l'arrière-plan peuvent dérouter les spectateurs pour lesquels le concept visuel de perspective n'est pas familier. Par exemple, le dessin d'un homme prêt à lancer un épieu à une antilope au premier plan, avec un arbre à l'arrière-plan peut être très mal interprété si l'arbre est par hasard placé entre le chasseur et l'animal. Ou, l'image des têtes de deux personnes en train de parler peut ressembler à deux ballons ou à deux noix de coco. Le spectateur, naturellement, n'a jamais vu de têtes qui n'étaient pas attachées au corps.

• La couleur peut prêter à confusion. Pour des raisons d'économie, les matériels d'alphabétisation sont généralement reproduits en noir et blanc. Pour quelques objets, la couleur est importante du point de vue de l'identification. Dans l'Inde, une femme à laquelle on a montré une photo d'elle-même prise six mois auparavant a prétendu que cela ne pouvait pas être elle, car la femme de la photo portait un sari rouge. Elle-même ne portait pas un sari rouge à ce moment-là, bien qu'elle en ait porté un six mois auparavant.

Il y a plusieurs moyens d'éviter ces difficultés. D'abord, on peut utiliser des images existantes que tous les gens d'une culture comprennent déjà. Ensuite, on peut aussi utiliser les illustrations qui sont, comme le révèlent les recherches, plus facilement comprises. En troisème lieu, l'alphabétiseur pourrait soumettre à des tests préalables toutes les illustrations, de façon à s'assurer qu'elles sont comprises des débutants. Et en quatrième lieu, le professeur peut enseigner aux apprentis à lire les illustrations--pour devenir visuellement alphabétisé. L'utilisation de toutes ces méthodes combinées servira à s'assurer que les illustrations employées comme support des efforts d'alphabétisation sont comprises de tous les apprenants.



Utilisation d'images existantes

Pour être certain que l'image est comprise, l'enseignant devrait commencer par utiliser de vrais objets. Néanmoins, cette approche est limitée. Bien que l'utilisation d'une pierre, d'une pomme ou d'un arbre pour se représenter soit un bon moyen d'introduire ces mots, des concepts comme puissance, liberté, respect et dignité sont difficiles à visualiser. D'autres concepts peuvent être ambigus, tels que mère ou père. L'image d'une femme avec un enfant pourrait signifier mère; elle pourrait signifier femme ou naissance. Même montrer du doigt quelqu'un qui est mère dans la pièce peut ne pas être clair, puisque c'est aussi une femme et qu'elle a un nom.

Chaque culture possède une iconographie qui lui est propre. Une iconographie est un art qu'a cette culture de représenter par des illustrations, des tableaux, des figures et des images. Cette iconographie peut être employée dans des masques de danse, des dessins sur le mur des maisons, dans des objets religieux, dans des costumes de théâtre, des représentations de marionnettes ou des motifs de tissu. Les façons dont cette culture représente les concepts, les gens et les histoires peuvent servir de moyens pédagogiques. D'autres, comme les objets religieux peuvent ne pas être appropriés.

Dans presque chaque communauté du monde, il est possible de trouver quelqu'un qui peut dessiner et généralement, cette personne est habituée à dessiner dans un style qui sera compris par les autres. Dans l'Inde, par exemple, les femmes qui desinent des scènes tirées des histoires religieuses sur les murs de leur maison, pourraient être proiées d'aider à illustrer des matériels pédagogiques. Ces illustrations seraient facilement comprises des gens de cette région, même si elles peuvent être difficiles à comprendre pour l'alphabétiseur.

Images facilement comprises

Il y a plusieurs styles de dessins et de photographies qui peuvent être utilisés comme illustrations. Les exemples suivants ont été soumis à des tests pour déterminer la facilité de compréhension.

Les Figures 1, 2, et 3 sont les plus abstraites et les plus simples à dessiner. Il y a très peu de détails dans le sujet, le premier plan et l'arrière-plan. Ce niveau d'illustration peut suffire, selon la capacité d'abstraction des débutants, la capacité de communication du professeur et les autres moyens visuels utilisés pour compléter ces styles de dessin.

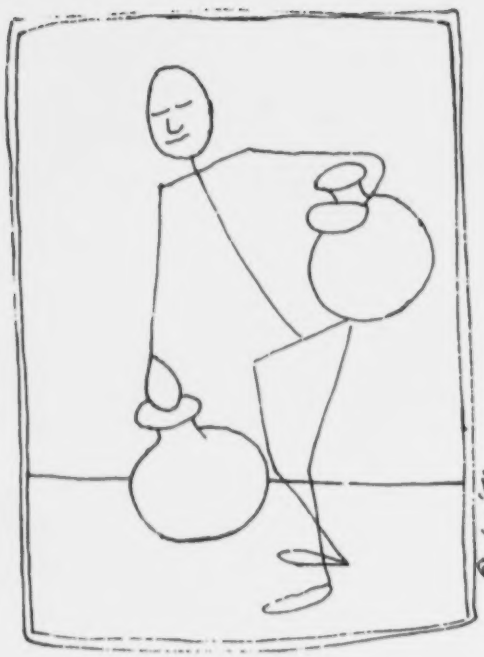


figure 1

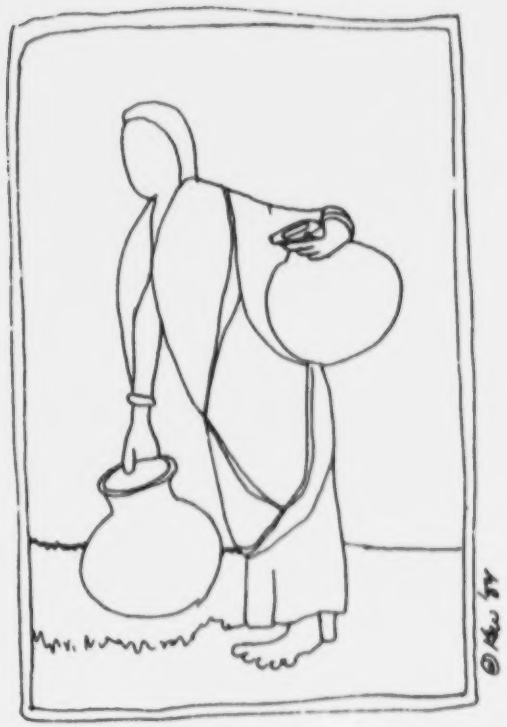


figure 2

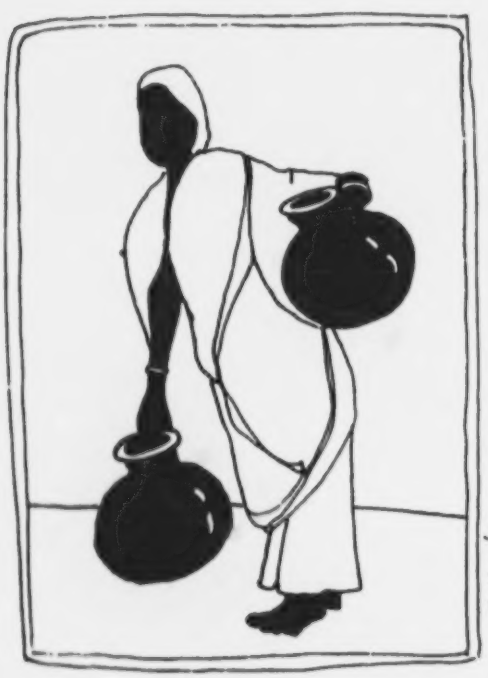


figure 3

Les Figures 4 et 5 ci-dessous sont des tracés plus réalistes et sont les plus difficiles à dessiner. Bien que les deux styles dépeignent le sujet et le premier plan en détail, seule la Figure 5 a un arrière-plan détaillé. Les recherches ont montré qu'une surabondance de détails peut amoindrir la compréhension de l'image tout autant qu'une insuffisance de détails.

figure 4

figure 5

Les Figures 6 et 7 sont des photographies. La Figure 6 est très détaillée, tandis que le premier plan et l'arrière-plan de la Figure 7 ont disparu, ne laissant que le sujet.

figure 6

figure 7

Les recherches actuelles indiquent que les illustrations analogues à la Figure 4 sont les plus facilement comprises. On a également trouvé que les illustrations comme les Figures 5 et 7 sont efficaces pour communiquer avec des non-lettrés. Les résultats de recherches sur l'alphabétisation visuelle pour le Népal et le Lesotho sont disponibles, et il peut y en avoir de disponibles sur le pays où travaille l'alphabétiseur. Quoique ces recherches puissent aider à limiter le choix des dessins, l'alphabétiseur devrait aussi utiliser les méthodes portant sur des tests préalables d'illustrations suggérées dans la section suivante pour déterminer lequel de ces styles est le mieux adapté à sa communauté.

Quel que soit le style d'illustration employé, la compréhension cause quelques préoccupations communes. L'objet lui-même peut ne pas être familier à ceux qui le voient, l'image peut être culturellement inexacte ou le dessin peut être simplement mal exécuté. Quelques "repères" qui font partie des dessins peuvent ne pas être compris. Les flèches n'indiquent pas nécessairement la direction, de même que les X n'impliquent pas la négation. Une utilisation de l'échelle qui prête à confusion, telle une mouche démesurée; une abondance ou une insuffisance de détails; une perspective mal dessinée; et des relations spatiales compliquées contribuent à la mauvaise compréhension des gravures. Un groupe d'images qui montre une séquence doit être clairement présenté, étant donné que les illettrés n'ont pas l'habitude de suivre la séquence habituelle de gauche à droite ou de droite à gauche en lisant.

Au moment où l'alphabétiseur commence à planifier les illustrations, il devrait tenir compte des ressources disponibles. L'alphabétiseur peut être appelé à produire lui-même des images, et il peut n'y avoir aucune installation photographique. Cela peut créer des contraintes pour les types d'illustrations susceptibles d'êtres utilisées dans un programme d'alphabétisation.

Pré-testing

Même lorsque les matériels pédagogiques contiennent des illustrations communes à l'environnement du débutant, ils devraient être soumis à un pré-testing de compréhension. Le pré-testing assure que le message que les illustrations sont censées communiquer est ce que perçoivent les débutants. Grâce au pré-testing, celui qui produit les matériels obtient une précieuse retroaction qui servira à améliorer les illustrations ayant d'investir du temps et des efforts à produire des copies définitives.

Il n'est pas utile que le pré-testing soit compliqué. L'alphabétiseur doit décider ce qu'il essaie de communiquer à travers chaque image; montrer l'image à de futurs apprenants ou à des gens analogues aux apprenants; et leur demander ce qu'ils voient. Si ce qu'ils prétendent voir et ce que les illustrations s'efforcent de communiquer sont identiques, alors les illustrations sont exactes. Si le sens des illustrations prête à confusion chez certaines des personnes qui les voient ou si certaines personnes donnent une réponse erronée, celui qui administre le test doit enchaîner en demandant ce que représente l'image. Si la réponse est encore erronée, l'illustration ne produit pas l'effet souhaité. Si la réponse est juste à ce moment-là, la personne administrant le test doit poser d'autres questions pour chercher à savoir pourquoi l'illustration a d'abord prêté à confusion. Cette démarche doit fournir une information utile pour améliorer le dessin.

Lorsqu'on procède à un pré-testing, les illustrations devraient être les mêmes que celles qui figureront dans les matériels pédagogiques. Elles devraient être du même format et de la même couleur, vu que ces facteurs sont essentiels à la compréhension. Si le projet d'alphabétisation est restreint, le pré-testing peut être effectué de façon non-formelle avec quelques-uns des futurs apprenants. Si le projet est vaste, on doit alors utiliser un échantillonnage des apprenants.

Les procédés scientifiques classiques visant à déterminer la taille et la composition d'un échantillonnage de test sont complexes, mais il y a des règles générales qui peuvent aider à assurer l'utilité du test. La population totale des débutants doit être répartie en groupes représentatifs de sa diversité. Par exemple, il peut y avoir un groupe d'hommes et un des femmes. S'il existe des différences ethniques ou tribales dans

la population, il doit y avoir un groupe de chaque. Il doit y avoir des groupes représentant toute autre caractéristique significative, rurale par opposition à urbaine, des plaines par opposition à des montagnes, de l'intérieur par opposition à de la côte. La personne administrant le test doit laisser agir son discernement pour s'assurer que chaque différence significative est représentée par un groupe distinct. Enfin, un minimum de 25 personnes par groupe devrait subir le test. Le temps, l'argent et d'autres contraintes peuvent limiter le nombre total de sujets pouvant être testés, mais quelques personnes de chaque groupe doivent l'être si l'on doit attribuer une certaine validité aux résultats.

Acquisition des compétences d'alphabétisation visuelle

Les sociétés industrialisées et urbaines sont tributaires de panneaux écrits pour faire d'importantes communications: des plaques portant le nom des rues, des pancartes signalant la sortie, et des enseignes et écriteaux indiquant le nom des magasins et des bureaux. Des images visuelles avec ou sans légende sont aussi utilisées: des pancartes indiquant les stops, les sens uniques, des écriteaux mettant en garde contre le poison. Bien que certaines de ces images soient importantes pour les débutants, ils peuvent ne pas être capables de toutes les lire. L'enseignant devrait considérer le développement de compétences d'alphabétisation visuelle comme un important objectif du projet d'alphabétisation.

Si les débutants ont un niveau peu élevé d'alphabétisation visuelle, le professeur peut envisager d'ajouter des illustrations aux matériels afin d'aider ses élèves à devenir plus qualifiés visuellement. L'enseignant doit faire un effort supplémentaire pour aider les débutants à identifier les objets ou les concepts présentés au moyen d'illustrations tout en étudiant d'autres aspects du programme d'alphabétisation.

Toutefois, les autres parties du programme d'alphabétisation ne devraient pas être tributaires de la compréhension des illustrations.

Le professeur peut enseigner les symboles visuels de la même manière qu'il enseigne les lettres et les mots; à mesure que les débutants acquièrent de l'aisance vis-à-vis de ces images, les matériels pédagogiques peuvent inclure plus d'illustrations. Le pré-testing des illustrations devrait fournir des données précisant quels genres d'illustrations sont comprises et quels genres ne le sont pas. Muni de cette information, le professeur peut préparer une série d'illustrations allant du simple au complexe.

Le professeur devrait débuter l'enseignement en comparant des illustrations avec l'objet réel qu'elles représentent. Par exemple, l'image d'une pomme et une vraie pomme devraient être présentées ensemble. A l'aide de quelques dessins stylisés, l'enseignant pourrait démontrer comment elles sont faites et encourager les débutants à faire la leur. Vu que l'enseignement de l'alphabétisation visuelle exige la mise en contact avec des illustrations, le professeur souhaitera rassembler un grand nombre de dessins et de photographies pour l'aider dans cette activité.

Préparation des matériels

Le Bureau de Réunion et d'Echange (ICE) du Peace Corps dispose d'une information sur la façon de préparer et de reproduire des matériels simples à partir de ressources qui devraient être disponibles localement. Comme la liste de ces publications figure au Chapitre Neuf, le détail des techniques de production de matériel n'est pas présenté ici. On peut observer les règles générales suivantes afin que les efforts de développement des matériels restent simples et efficaces.

L'alphabétiseur devrait d'abord examiner ce qui existe déjà. Bien que ces matériels puissent ne pas être parfaits, ils peuvent être adaptés ou transformés. L'alphabétiseur peut être capable d'utiliser les illustrations et d'insérer un nouveau texte qui est plus approprié. Ou bien, les illustrations des matériels pourraient être découpées, et les débutants pourraient choisir eux-mêmes les mots destinés à un nouveau texte.

Les artistes et écrivains locaux constituent une autre source de matériels. Les élèves eux-mêmes peuvent savoir dessiner, découper des images de magazines ou prendre des photographies à utiliser dans des matériels pédagogiques. Les bureaux administratifs locaux peuvent posséder des photocopieurs, des machines à écrire et d'autres appareils qui peuvent être également utilisés dans la préparation des matériels.

On peut avoir besoin de copies multiples de certains matériels pour les activités de classe. Certaines des publications qu'on peut se procurer auprès du bureau de Réunion et d'Echange des Informations décrivent comment y parvenir à l'aide du procédé de reproduction par écran de soie, et par polycopie. Cependant, ces deux techniques peuvent se révéler plus difficiles qu'elles ne paraissent d'abord. Si la polycopie présente des difficultés, on pourrait essayer un format plus grand que toute la classe peut lire, tel que des images et des mots sur un tableau mural. L'alphabétiseur pourrait aussi produire une à une de nombreuses copies de matériels d'entraînement à la lecture et les faire circuler parmi les débutants.

Matériels produits par les débutants

Peut-être la ressource la plus importante de production de matériels pédagogiques est-elle constituée par les débutants eux-mêmes. Avec de l'aide, les débutants peuvent facilement produire leurs propres matériels d'apprentissage. Cela se vérifie en particulier lorsqu'il s'agit de produire des matériels de lecture simples pour s'entraîner après que les participants ont appris les éléments de base de la lecture. La plupart des matériels de lecture élémentaire sur le marché sont conçus pour des enfants et présentent ainsi peu d'intérêt pour des débutants adultes. Les débutants ont besoin d'être fortement motivés à lire au début, quand leur savoir-faire est minime, et les matériels qu'ils produisent eux-mêmes peuvent stimuler cette motivation. S'il y a simultanément plusieurs classes à la même heure, chaque classe pourrait produire des matériels et les mettre en commun.

Quel que soit le sujet, la littérature destinée aux nouveaux lecteurs doit être basée sur leur familiarité avec le sujet présenté. Une source de sujets analogues est la conversation quotidienne. Une telle conversation peut comprendre des histoires ou des contes traditionnels et des événements de la vie des gens. Dans son travail sur le Nigéria, Mme Van DyKen a découvert qu'une clef des matériaux de lecture produits par les débutants était la présentation de l'information sous une forme qui est facile à lire et que le lecteur comprend à fond. Si l'on doit utiliser la langague parlée comme source de matériels de lecture, il devrait être écrite par quelqu'un d'une communauté de langue donnée qui peut présenter de façon naturelle des modes de pensée et des concepts authentiques. Ces histoires peuvent être recueillies avec un magnétophone et transcrites ensuite.

S'il est possible de faire de la photographie en utilisant de l'équipement facilement disponible dans la communauté, l'alphabétiseur pourrait faire jouer des histoires aux gens et produire un roman photo, livre comique utilisant des photographies au lieu de dessins. S'il n'est pas possible de faire de photographie, un artiste local pourrait dessiner les illustrations nécessaires.

Une seconde source de contenu pour les matériels est constituée par une information que les gens s'intéressent à conserver dans leurs archives. Ils peuvent vouloir se référer à un livre d'information agricole, à une informaton sanitaire, à des statistiques et à une généalogie vitales, à un calendrier des festivals, ou à un horaire de disponibilité de l'eau dans le cadre d'un projet d'irrigation. L'alphabétiseur peut produire un livre qui fournit cette information d'une façon simple et permet à la classe d'aider à la tenir à jour.

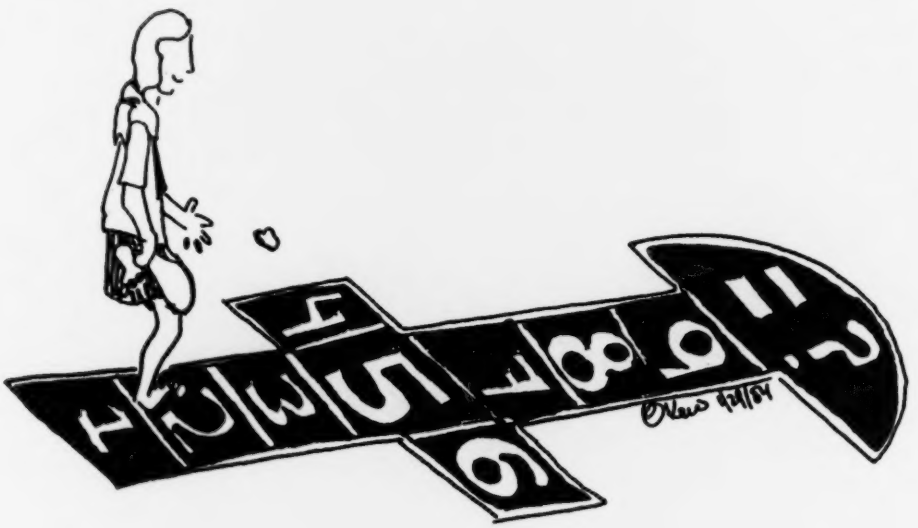
Si les débutants participent à la production des matériels, le professeur peut être sûr qu'ils s'intéresseront à les lire. Ils s'intéresseront probablement aussi à lire des matériels analogues produits par d'autres classes et à mettre en commun les matériels qu'ils ont eux-mêmes fabriqués. Cet intérêt constitue une forte motivation à mettre en pratique de nouvelles compétences de lecture et maintient les débutants activement engagés dans le programme d'alphabétisation.

Préparation de jeux pédagogiques

Les jeux pédagogiques sont particulièrement adaptés pour enseigner les savoir-faire qui doivent être pratiqués de façon répétée afin que les participants les apprennent à fond--par exemple, apprendre l'alphabet ou apprendre l'orthographe des mots. Les débutants jouent à ces jeux parce qu'ils sont amusants; l'acquisition se fait sans le côté pénible du par coeur qui lui est si souvent associé.

Pour faire un jeu, l'alphabétiseur devrait d'abord examiner ce qu'il s'efforce d'enseigner. Il devrait choisir un objectif simple et le décomposer en éléments séparés. Si, par exemple, le savoir-faire exigé est l'addition, le débutant doit ajouter deux nombres et arriver à un troisème nombre qui est la somme des deux autres. Cette activité peut être décomposée en trois parties, les deux nombres qu'on additionne et leur somme.

Un jeu devrait encourager le maximum de participation chez le débutant et être conçu pour fonctionner avec une participation du professeur aussi restreinte que possible. Dans l'exemple, l'alphabétiseur pourrait mettre au point une série de cartes portant des équations ou des nombres à ajouter, accompagnés d'une autre série de réponses possibles. On donne les équations à une équipe et les réponses à une autre. Le premier groupe montre une équation tandis que l'autre doit trouver la réponse. Comme entraînement supplémentaire, le deuxième groupe montre la réponse et le premier doit trouver l'équation.



Dans l'ouvrage Games and Simulations in Literacy Training, David Evans décrit plus en détail les variables à considérer dans la conception de jeux:

• Objectifs d'apprentissage. Le savoir-faire à acquérir dans le jeu doit être clair, et la plupart des joueurs devraient être engagés dans l'emploi de ce savoir-faire. Celui qui conçoit le jeu devrait commencer avec ce savoir-faire et rendre les progrès, dans le cadre du jeu, tributaires de l'emploi réussi de ce savoir-faire. Dans le jeu le plus simple, on peut enseigner à reconnaître les lettres, et identifier correctement une lettre devrait faire progresser le joueur dans le jeu.

• Savoir-faire uniques ou multiples. Un jeu peut être simple et n'impliquer qu'un savoir-faire, ou il peut en exiger plusieurs. Par exemple, un jeu pourrait exiger de rassembler les lettres semblables dans un tas de cubes portant chacun une lettre. Ou bien, un jeu pourrait demander au débutant de choisir les lettres qui épèlent un mot correspondant à une image ou à un objet. Certains jeux, comme les dés comportant des lettres, peuvent être utilisés à des niveaux de savoir-faire uniques ou multiples.

• Hasard contre savoir-faire. Le résultat d'un jeu peut être déterminé par le savoir-faire du joueur, par la chance ou par un mélange des deux. Pour les jeux d'acquisition, le savoir-faire constitue un meilleur centre, mais les jeux de hasard peuvent introduire de l'animation dans une activité.

• Coopération et compétition. Certaines sociétés accordent une grande valeur à la compétition et d'autres non. Les jeux sont, très souvent, conçus pour la compétition individuelle, mais des règles peuvent être facilement changées pour permettre la compétition entre groupes ou la compétition contre une "force" extérieure comme le temps ou la qualité.

• Activité individuelle contre activité de groupe. Un jeu peut être conçu pour qu'un individu puisse y jouer seul ou en groupe. Les jeux auxquels peuvent jouer les individus sont particulièrement utiles pour aider les élèves lents à s'entraîner ou à étudier seuls après la classe.

• Etalement du jeu contre stratégie. Des jeux peuvent impliquer une statégie ou on peut les gagner contre un critérium. Un jeu étalé fait se mesurer le joueur ou les joueurs contre un critère de succès avec peu on pas de référence aux autres joueurs. Dans un jeu de stratégie, le joueur doit observer le jeu des autres joueurs pour gagner.

Les jeux auxquels on joue dans la communauté peuvent souvent être adaptés à des fins d'alphabétisation. Dans un projet d'éducation non-formel en Equateur, la communauté a été reconnue comme une source très riche à la fois en jeux existants et en idées visant à l'adaptation des jeux et en nouveaux jeux. Les exemples de la section suivante devraient fournir au lecteur un certain nombre d'idées profitables pour produire des jeux d'alphabétisation.

Echantillonnage de matériels

Cette section contient les descriptions de quelques matériels pédagogiques simples qu'on peut utiliser pour enseigner les compétences d'alphabétisation. Les ressources mentionnées au Chapitre Neuf fournissent de nombreuses suggestions supplémentaires. (La plupart des jeux présentés ici ont été réalisés dans le cadre d'un projet mis en oeuvre en Equateur par l'Université du Massachusetts avec le financement de l'Agence américaine pour le Développement International, USAID. Les descriptions sont tirées des publications de l'Université du Massachusetts mentionnées au Chapitre Neuf.)

Matériels Traditionnels

Traditionnellement, les classes d'alphabétisation ont été tributaires de premiers livres de lectures et de cartes indiquant les lettres, les syllabes et les mots. Des exemples tirés d'autres programmes d'alphabétisation réalisés dans le pays où travaille l'alphabétiseur devraient être disponibles.

Les cartes et les premiers livres de lecture devraient traiter le même matériel de façon à pouvoir être utilisés simultanément. Leur contenu devrait être basé sur les objectifs du projet.

Des cartes utiles comprennent celles où figurent toutes les lettres de l'alphabet présentées dans la séquence traditionnelle pour la langue enseignée et celles qui indiquent toutes les combinaisons de consonnes et de voyelles. Ces cartes sont utilisées pour enseigner et aussi comme référence par les débutants pendant la classe. Une autre carte avec des mots et les images des objets qu'ils représentent serait également utile.

Un premier livre de lecture est plus difficile à produire. La plupart d'entre eux débutent par un seul mot ou une phrase simple accompagnés d'une image sur une seule page. Les pages suivantes présentent des phrases simples qui expliquent une action, par exemple, "l'homme est en train de voter," avec une illustration qui représente cette action. Tous les mots de la liste initiale de vocabulaire incluse dans les objectifs pédagogiques devraient se trouver dans le premier manuel de lecture, accompagnés d'un nombre limité de mots nouveaux introduits à chaque page.

Les exemples suivants de pages tirées de premiers livres d'alphabétisation fonctionnelle fournissent une illustration visuelle du besoin d'illustrations claires, la présentation de mots et de concepts clef, des façons de décomposer des mots clefs en syllabes et de former des mots nouveaux, et d'écrire des exercices.

Dans le premier exemple, d'Indonésie, le dessin d'une chemise se trouve en haut de la page. Au-dessous se trouvent les mots en Bahasa, Indonésie, qui veulent dire "Voici une chemise." Chaque mot est décomposé en syllabes et en lettres. Puis, chacun est remis en syllabes et en mots. Finalement, la phrase complète est reconstituée. Au bas de la page se trouvent les lettres séparées et le chiffre un. Les pages suivantes suivent le même modèle en ajoutant des mots et des chiffres nouveaux.

1

ini satu baju

ini	satu	baju
i ni	sa tu	ba ju
i n i	s a t u	b a j u
i ni	sa tu	ba ju
ini	satu	baju

ini satu baju

i	s
a	t
u	b
	j
	n

satu **1**

L'exemple suivant est tiré d'un projet d'alphabétisation fonctionnelle de l'Equateur centré sur l'introduction de pratiques agricoles améliorées, le concept-clef est "la terre a besoin d'engrais." Les mots-clef (a besoin, engrais) sont répétés tout de suite après la première phrase et des syllabes de ces mots--"ce" et "bo"--sont mis en vedette comme exercices de lecture et de répétition. Puis, plusieurs mots ayant trait à l'agriculture sont présentés à la fois en caractères imprimés et en écriture cursive comme entraînement à la lecture.

Lección 8

El suelo necesita abono
La tierra orgánica tiene abono

necesita abono

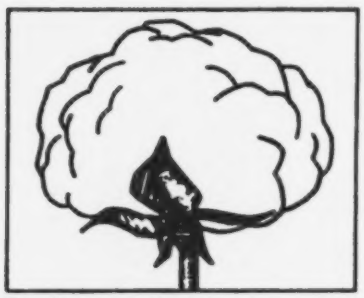
ce ci

ba be bi bo bu

abono	*abono*
abonado	*abonado*
barato	*barato*
basura	*basura*
cerro	*cerro*
cebada	*cebada*
parcela	*parcela*
árbol	*árbol*

Dans un exemple de Tanzanie, deux images sont utilisées avec un seul mot en-dessous de chacune. Après avoir discuté les images et pratiqué les mots, on présente deux phrases simples. Les deux mots sont à nouveau présentés comme renforcement avant de faire entraîner les débutants adultes à écrire les deux mots en lettres d'imprimerie.

Somo la 1 (First lesson)



Pamba (Cotton)

Pesa (Money)

Pamba ni mali (Cotton is wealth)

Pamba huleta pesa (Cotton brings money)

Pamba	pesa	pesa	pamba

Andika (Write):

Pamba pamba pamba. pamba pamba

Pesa pesa pesa pesa pesa

Cartes Immédiates

Les cartes immédiates sont une série de cartes portant des illustrations et des mots qui peuvent être rapidement montrées à une classe pour raconter une histoire ou communiquer une idée. Ces cartes sont généralement en papier rigide, assez grandes pour être vue de la classe. Ces cartes peuvent servir à de multiples usages dans les programmes d'alphabétisation; elles sont particulièrement commodes pour s'exercer sur du matériel qui doit être appris par coeur: lettres, syllabes, mots, chiffres, signes de ponctuation et tables mathématiques.

Les cartes devraient contenir une seule information par côté, d'habitude une question d'un côté et une réponse de l'autre. On peut facilement les exécuter à la main à l'aide d'un crayon feutre, de peinture ou de fusain.

Dans son ouvrage Curriculum Development for Functional Literacy and Nonformal Education Programs, M. Bhola décrit six étapes dans l'élaboration d'une série de cartes éclair:

- Celui qui met les matériels au point commence par un énoncé verbal des objectifs d'enseignement du message.

- L'idée de communiquer ce message au moyen d'une série de cartes éclair est discutée avec les usagers.

- Les questions portant sur le traitement visuel sont décidées: Devrait-on utiliser des photographies? des dessins? des dessins humoristiques? On devra tenir compte du niveau d'alphabétisation visuelle des débutants en prenant ces décisions.

- Un comité préposé à l'histoire est formé: quelles cartes vont contenir quels éléments visuels? Dans quelle séquence va-t-on communiquer le message choisi?

• On ébauche des illustrations, ajoute des mots et les matériels sont soumis au pré-test.

• On réalise la version définitive des images et des légendes et des notes de discussion sont mises au point pour que chaque carte aide le professeur à mener la discussion.

Au début, ces cartes mobiles peuvent être utilisées pour présenter du nouveau matériel en montrant la carte tout en expliquant ce qui y est représenté. Une fois que l'information a été communiquée à la classe, les cartes mobiles peuvent être utilisées pour faire des exercices. Ces cartes peuvent être aussi utilisées par un débutant pour enseigner à la classe ou pour des exercices individuels entre deux débutants. Le professeur peut aussi donner une carte à chaque apprenti et lui demander de faire un mot à partir de la lettre ou de la syllabe figurant sur la carte, ou de faire une phrase ou une histoire en utilisant le mot figurant sur la carte.

El Chulo

El Chulo, qui ressemble à un jeu utilisé dans les paris en Equateur, offre des exercices consistant à rapprocher des mots d'images d'animaux. Les matériels comprennent trois dés, une série de cartes et un damier. Sur chaque face des trois dés figure l'image d'un animal. Le damier comprend des cases dont chacune contient, en toutes lettres, le nom d'un animal et le nombre de points qui lui est attribué. Sur chaque carte figure en toutes lettres le nom de l'animal.

Pour jouer, on bat les cartes et on les distribue aux joueurs. Les joueurs choisissent trois de leurs cartes et les mettent sur les cases correspondantes du damier. Ces cases représentent leurs paris avant que les dés soient jetés. Vu que certains animaux ont arbitrairement reçu plus de points que

d'autres, les débutants auront tendance à préférer certains animaux dans leurs paris. La grenouille a la plus grande valeur. Quand un joueur réussit son pari sur la grenouille, il gagne automatiquement la partie.

En jouant à "El Chulo," les débutants doivent rapprocher le mot écrit sur les cartes du mot écrit sur le damier (reconnaissance de mots). Quand les dés sont jetés, les débutants doivent rapprocher une image du mot correspondant (signification de mots). Pour varier le jeu, et le contenu, un alphabétiseur pourrait changer d'images et de mots pour enrichir le vocabulaire (reconnaissance de mots et signification de mots) des débutants.

Concentration

La concentration aide à développer les compétences de mémorisation utilisant l'information et les associations nécessaires à l'alphabétisation. Le jeu comprend une série de 15 cartes doubles. Deux cartes couplées peuvent comporter des lettres, des syllabes, des mots ou des images identiques ou complémentaires. Un couple complémentaire peut consister en une image et le mot correspondant écrit, la première et la dernière syllabe d'un mot de deux syllabes ou deux mots commençant par la même lettre.

Pour jouer, toutes les cartes sont battues et posées à l'envers en rangées. Le premier joueur retourne une carte, puis une seconde. Il espère les assortir. Tous les joueurs essaient de se rappeler l'emplacement des cartes qu'ils ont vues. Le joueur suivant retourne une carte et puis une autre en s'efforçant de les assortir. Lorsqu'un joueur réussit à rapprocher deux cartes, il lève les cartes et les place devant lui. Puis il prend à nouveau son tour. La partie continue jusqu'à ce que toutes les cartes ont été rapprochées. Le gagnant est celui qui a le plus de cartes couplées.

La concentration enseigne la reconnaissance des lettres et des mots, de même qu'elle aide le débutant à mémoriser l'image des lettres et des mots. On peut faire un nombre indéfini de combinaisons de lettres, de syllabes, de mots et d'images.

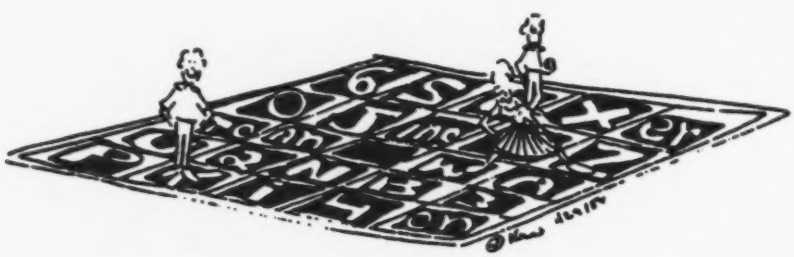
Loterie

L'objectif de la loterie est de renforcer l'association audio-visuelle, la reconnaissance de lettres et de mots, et l'acquisition du vocabulaire. Dans ce jeu, il faut un "faciliteur" pour aider les joueurs. Six damiers sont divisés en douze cases. Chaque case comporte le dessin d'un objet. Il faut soixante-seize petites cartes, dont chacune comporte un mot écrit correspondant à un objet qui figure dans l'un des six damiers. La première lettre de chaque mot est écrite d'une couleur différente du reste du mot afin de faire ressortir des lettres spécifiques de l'alphabet. On s'efforce de faire figurer chaque lettre de l'alphabet au début d'au moins un mot.

Chaque joueur reçoit un damier. Les petites cartes comportant les mots écrits sont placées dans un sac, et le "faciliteur" les tire l'une après l'autre. Il peut lire le mot, ou il peut simplement le montrer et encourager les joueurs à le lire. Il donne la carte au joueur possédant le dessin qui correspond au mot écrit sur la carte, et ce joueur place la carte sur la case où se trouve l'image appropriée. Le premier joueur qui couvre toutes ses images est proclamé vainqueur.

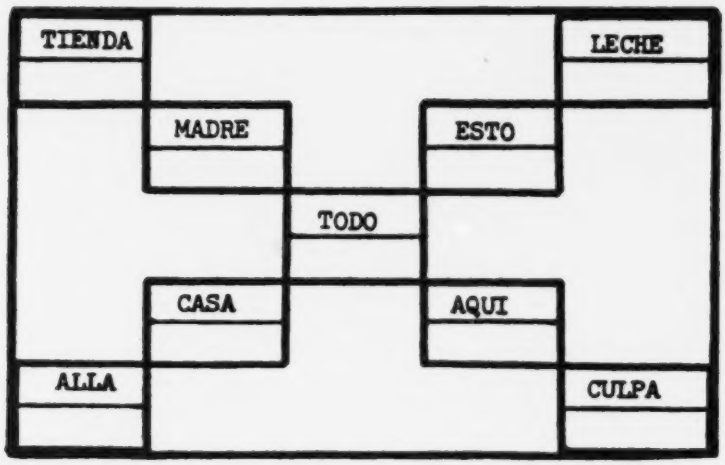
Avec des commençants, le "faciliteur" peut lire la carte qu'il tire, en insistant sur la première lettre. Les joueurs pourraient répéter le mot, puis jeter un coup d'oeil sur leurs cartes, prononcer les mots représentés par leurs images, et chercher l'image correspondant au mot qui a été lu à haute voix. Le joueur qui identifie la bonne image recevrait la carte des mains du "faciliteur." Avec des élèves avancés, le "faciliteur" pourrait demander aux élèves d'écrire le mot au tableau et d'écrire une phrase ou un énoncé utilisant le mot afin de recevoir la carte qui comporte ce mot.

C'est un jeu qui permet au "faciliteur" de renforcer la reconnaissance à la fois auditive et visuelle de mots et de lettres. Les images peuvent être remplacées par des mots pour assortir des mots, par des lettres pour assortir la première lettre d'un mot, et par des syllabes qui complètent des mots de deux syllabes.



Loto à Base de Mots

Le loto à base de mots permet de s'exercer à reconnaître et à lire des mots et permet aux débutants de s'entraîner à écrire des mots. Neuf mots courants sont disposés sur chaque damier de façon à former deux diagonales. Sous chaque mot se trouve une case vide, comme sur le dessin.



Le chef de groupe ou "faciliteur" a un tas de cartes contenant les mêmes mots.

Pour jouer, le "faciliteur" choisit une carte et la montre pour que les débutants la lisent. Les débutants lisent ce mot et le cherchent sur leur damier. Quand le débutant trouve le mot sur son damier, ou bien il marque la case vide correspondante avec une fève, ou copie le mot au crayon, selon son niveau de savoir-faire. Le premier joueur qui a complété la diagonale gagne.

Dés Marqués de Lettres

Les dés marqués de lettres permettent de s'entraîner à reconnaître les lettres et les combinaisons de lettres, à construire des mots à partir des lettres et à encoder les sons en séquences de lettres. Une série de dés en bois, d'approximativement deux centimètres et demi à cinq centimètres de côté est nécessaire. Chaque face du dé est marquée d'une lettre. La fréquence de répétition de chaque lettre devrait correspondre à la fréquence de cette lettre dans la langue cible. Pour l'espagnol de l'Equateur, 11 dés étaient utilisés avec la fréquence suivante:

1. ONRDLT
2. CSSIIH
3. UETY,RR,QU
4. NUSSAN
5. NTIBPU
6. OLOB,LL,CH
7. YRXWKZ
8. AAAEEE
9. AAAEEE
10. USIMRG
11. DCOMPO

Bien que cette même fréquence soit utile pour l'espagnol dans d'autres pays et donne une indication approximative de ce qui est nécessaire en anglais et en français, l'alphabétiseur doit chercher de l'aide pour déterminer la fréquence de retour des lettres dans la langue d'enseignement. Cette information peut être disponible à partir de recherches existantes, ou l'alphabétiseur peut utiliser les mots d'un premier manuel d'alphabétisation pour déterminer une liste non-formelle. Pour ce faire, l'alphabétiseur doit dresser un tableau du nombre de fois qu'une lettre est utilisée dans le premier livre de lecture. Puis le nombre total correspondant à chaque lettre devrait être divisé par 66 (11 dés à six côtés chacun). Ce calcul donne le nombre de faces nécessaire pour chaque lettre.

Il faut un certain jugement à ce stade puisque le calcul indiquera que certaines des lettres ont besoin de moins d'une face (on devrait leur en donner une) et certaines autres nécessitent un chiffre entier plus une fraction (ils devraient être arrondis). En général, les voyelles et les consonnes devraient être mélangées sur chaque dé, mais les voyelles les plus courantes--A et E en anglais--peuvent être combinées sur un seul dé.

Un jeu auquel on peut jouer avec des dés marqués de lettres est "Trouver un Mot." Les joueurs essaient de faire des mots en utilisant les lettres qui se voient après que les dés ont été jetés. Le premier joueur, pour visualiser un mot, déclare ce mot et essaie de le créer avec les lettres qui se voient. Après la confirmation par le groupe que le mot est épelé correctement, la partie reprend à mesure que les joueurs essaient de trouver d'autres mots. Le jeu se poursuit jusqu'à ce que la limite de temps soit atteinte. Le joueur qui a formé le mot le plus long est déclaré vainqueur.

"Construire un Mot" est une autre option du jeu. Le premier joueur place une lettre marquant l'une des faces d'un dé devant le groupe. Le joueur qui est à sa droite choisit un autre dé dans le tas de dés et le place près de la première lettre. L'objectif est d'être le premier joueur à compléter un mot. Quand un mot est complété, le joueur suivant essaie d'ajouter des lettres pour former un mot plus long. Un joueur peut défier le joueur qui vient d'ajouter une lettre à n'importe quel moment de la partie. Si ce dernier est incapable de démontrer qu'il est en train de construire un mot légitime, il est hors du jeu.

Comme alternative, le jeu peut être structuré de telle manière que le joueur qui complète un mot perd des points. C'est probablement une version plus difficile que la précédente. Ces deux versions de "Construction d'un Mot" sont plus difficiles que la version "Trouver un Mot", étant donné qu'elles exigent de se rappeler de façon plus directe et active des mots spécifiques et de leur orthographe.

Une autre variation est la "Compétition pour établir des Listes de Mots." Les joueurs rivalisent pour former le plus grand nombre possible de mots à partir d'un coup de dés et dans un temps limité. Les débutants peuvent concourir individuellement ou par équipes. Dans chaque cas, les participants alternent les deux rôles de spectateurs qui reconnaissent et contrôlent les mots formés par les autres, et d'assembleurs de mots.

Le Pendu

Le Pendu est un jeu auquel beaucoup d'Américains ont joué étant enfants. Le professeur fait des pointillés au tableau, un pour chaque lettre d'un mot. Puis la classe doit deviner quelles sont ces lettres. Chaque fois qu'ils devinent juste, cette lettre est inscrite dans le pointillé correspondant. S'ils se trompent, le professeur dessine petit à petit un homme pendu au gibet. D'abord il dessine la tête d'une silhouette très sommaire, puis le corps, puis les bras et finalement le gibet et la corde. La classe essaie de deviner le mot juste avant que toutes les parties du dessin soient complétées.

Bandes Dessinées et Romans-photo

D'habitude, les premiers livres de lecture sont écrits très simplement, et il peut en résulter une lecture ennuyeuse. Bien que ces premiers manuels puissent bien marcher lorsque les commençants sont en début d'apprentissage, ils voudront quelque chose de plus intéressant après avoir acquis une meilleure maîtrise de la langue. Les bandes dessinées et les romans-photo sont intéressants et faciles à lire et offrent aux nouveaux lecteurs un grand éventail de sujets. Pour faire des bandes dessinées, l'alphabétiseur a besoin de quelqu'un qui sache dessiner. Pour les romans-photo, tout ce qui est nécessaire est un simple appareil photo et une installation de reproduction photographique.

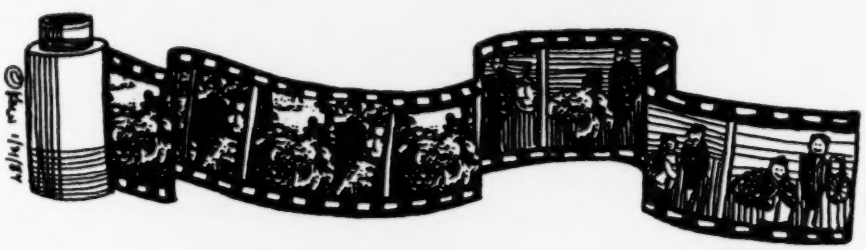
Les grandes lignes de l'histoire peuvent venir des apprentis eux-mêmes. Puis l'éducateur rédige l'histoire en utilisant la liste de vocabulaire que les élèves ont étudiée. S'il y a un artiste, il peut représenter l'action sous forme de dessins. Si on possède un appareil photo, les élèves peuvent jouer le rôle des personnages et l'alphabétiseur peut prendre les photos. Les photographies sont ensuite mises en place et collées, et le texte collé au-dessus.

S'il n'y a ni appareil photo ni artiste de disponible, on peut utiliser des illustrations de magazines. Cela peut demander une somme d'invention et de rédaction au plan des histoires, mais c'est faisable. Le professeur découpe des images et les dispose sur du papier. Puis il demande aux débutants d'imaginer l'histoire. Le professeur rédige l'histoire et le résultat devient du matériel de lecture à utiliser en classe.

Carte photos-mots

Si un appareil photo simple et des services de tirage, ou un appareil prenant des photos "instantanées" sont disponibles, les élèves peuvent participer à la réalisation de leur propre carte photo-mot. Chaque élève choisit une chose ou une personne de sa vie à laquelle il attache une très grande importance et l'éducateur ou un des apprentis prend une photo de cette personne ou de cette chose. Quand les photos sont prêtes, le professeur réalise une carte de mots en utilisant les photos et les mots qui les représentent. Chaque élève explique alors ce que représente sa photo et le professeur montre et explique le mot.

Cette carte pourrait être utilisée de la même manière que Freire utilise ses thèmes génératifs. Bien que les mots ne se trouvent pas contenir toutes les lettres et les syllabes, l'intérêt du groupe sera d'autant plus vif que les thèmes sont personnels. L'éducateur pourrait présenter un mot à chaque séance, au cours des premières séances, et donner à chaque débutant l'occasion d'expliquer sa photo. A la fin des toutes premières sessions, les élèves seront capables de reconnaître les mots et auront acquis un certain nombre de savoir-faire correspondants.



Loto à Base de Chiffres

Le loto à base de chiffres est un jeu visant à l'aisance en mathématiques dans lequel les joueurs cherchent des réponses sur leur damier à des problèmes de maths lus par un "faciliteur" dans des cartes comportant des problèmes. Ce jeu enseigne les techniques de l'addition et de la multiplication. Il emploie des damiers individuels qui comprennent les réponses aux problèmes et une série de cartes comportant l'énoncé des problèmes. Ces cartes-problèmes peuvent comprendre les tables d'addition et de multiplication, 1+1, 12+12, 2x4, 7x3, etc. Les joueurs ont aussi besoin d'un tas de pierres, de graines ou de quelque autre sorte de repère.

Pour jouer, le faciliteur distribue les damiers, en même temps qu'une bonne poignée de graines de haricots ou d'autres repères, à chaque joueur. Puis, le faciliteur bat le paquet de cartes et commence à présenter au groupe les cartes où figurent le problèmes de maths. D'abord, il montre une de ces cartes, puis la lit à haute voix, une fois que les débutants ont eu le temps d'essayer de déchiffrer le problème eux-mêmes. Les joueurs qui ont la réponse sur leur damier marquent cette case avec un repère. Le premier joueur qui complète une ligne verticale, ou horizontale, ou diagonale sur son damier gagne. Une alternative est que le jeu continue jusqu'à ce qu'un joueur ait marqué tout son damier.

Les cartes comportant les problèmes peuvent être modifiées de façon à ce que le jeu enseigne à reconnaître les chiffres. Dans cette version, le faciliteur lit le nombre à haute voix ou le montre, et les débutants marquent cette case sur leurs damiers. Une autre variation de la conception de ce jeu est que les cases représentent des lettres dans le but d'enseigner à reconnaître les lettres.

Burro

Le "Burro" est un moyen amusant d'apprendre les tables d'arithmétique aux débutants. Ce jeu, qui est basé sur un jeu indigène de l'Equateur, comprend des cartes contentant soit un problème ou une solution à l'un de ces problèmes et une carte sur laquelle est écrit "burro," (=âne).

Toutes les cartes sont distribuées aux joueurs. Le joueur placé à gauche de celui qui distribue vérifie son jeu pour trouver les cartes qui correspondent aux problèmes et à leur solution. S'il a des cartes qui vont par paire, il les pose sur la table devant lui. Après vérification par les autres joueurs de l'exactitude de la paire, le premier joueur se tourne vers le joueur assis à sa gauche et montre ses cartes sans laisser voir à l'autre joueur l'endroit de ses cartes. Le second joueur tire une carte de son jeu. Puis il essaie de rapprocher cette carte d'un problème ou d'une réponse figurant sur ses propres cartes. Ce joueur se tourne alors vers le joueur qui est à sa gauche et qui doit tirer une carte de son jeu. La partie continue jusqu'à ce qu'un joueur n'ait plus de cartes dans son jeu. Le joueur qui a le "burro" à ce stade-là est perdant.

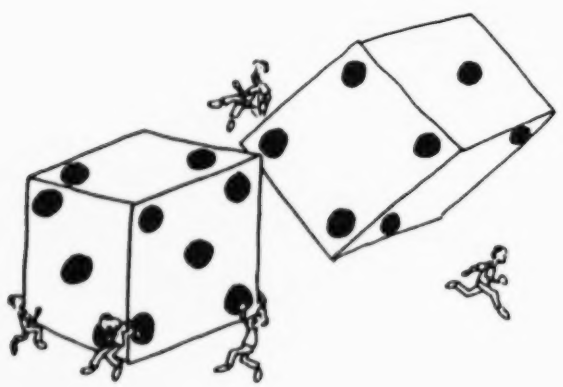
Dés Marqués de Chiffres

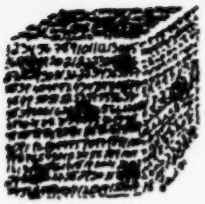
Les dés marqués de chiffres peuvent être utilisés pour s'exercer à une grande variété de savoir-faire mathématiques. Ce jeu utilise une série de six dés du format suivant:

1	7	3	9	5	+
234	890	456	012	678	x-x
5	1	7	3	9	+
6	2	8	4	0	-

Parmi les jeux variés auxquels on peut jouer avec ces dés on trouve:

"Dépense d'argent." Un joueur tire une carte d'un paquet de cartes sur chacune desquelles est représentée une somme d'argent. Le but du jeu est de trouver des moyens de dépenser la somme indiquée sur la carte. Chaque joueur jette de trois à six dés et, en utilisant les nombres qui apparaissent, essaie de trouver une combinaison arithmétique qui lui donnerait la solution. Il pourrait raconter une histoire du type suivant: "J'ai acheté trois livres d'oignons à six centimes la livre, et ainsi, j'ai dépensé les 18 centimes." Le premier joueur qui trouve la solution exacte gagne. Comme alternative, un système de points pourrait être utilisé dans lequel chaque joueur obtient des points pour ses solutions justes ou on donne l'occasion à d'autres joueurs d'améliorer la première solution en employant des dés supplémentaires.





"Etablir une équation." Un seul dé est jeté par réponse désirée. Tous les joueurs jettent leurs dés, le nombre de dés utilisés variant avec la compétence, et essayent de faire une équation égale à la solution désirée. Des dés spéciaux marqués de signes d'addition, de soustraction et de multiplication plutôt que de nombres peuvent être jetés avec les autres dés ou fournis comme moyens. Les débutants peuvent choisir d'employer les dés de fonction de la façon dont ils le souhaitent, mais les joueurs d'un niveau plus avancé peuvent être requis de se contenter du coup de dés.

"Exercices d'entraînement." Les joueurs font rouler les dés et font l'opération mathématique spécifiée. Les règles devraient être établies selon le savoir-faire. Un dé spécial marqué de signes d'addition, de soustraction et de multiplication peut être utilisé si l'entraînement dans ces savoir-faire est souhaitable. Les joueurs peuvent vérifier mutuellement leurs réponses, ou un joueur peut avoir accès aux réponses et servir de "juge".

"Achat d'un produit." Une carte ou un seul dé représente le prix unitaire d'un produit. Les joueurs jettent leurs dés pour trouver la somme qu'ils ont à dépenser, ajoutant ou peut-être multipliant les dés pour obtenir un total. Le but du jeu est de calculer combien de produits un joueur peut acheter avec la somme figurant sur les dés. Le joueur qui achète le plus, pourvu qu'il soit arrivé à la solution juste, est le gagnant. Une autre possibilité est que les scores soient conservés pendant plusieurs parties, pour prolonger le jeu. Les joueurs pourraient aussi mettre de côté la monnaie restante d'une partie à l'autre pour l'utiliser dans une partie suivante. La monnaie pourrait être représentée par une carte ou par un dé.

"Solution approchée." Dans ce jeu joué comme le "21," n'importe quel nombre est d'abord pris comme le nombre maximum qu'on doit essayer d'atteindre. Chaque joueur jette deux dés. Il additionne les nombres sortants et décide s'il veut y ajouter encore un autre nombre. Les joueurs qui choisissent d'ajouter un autre nombre jettent un troisième dé. Le joueur qui atteint le nombre cible ou qui se rapproche le plus de la somme choisie sans la dépasser, gagne. Les joueurs avancés peuvent utiliser des opérations mathématiques autres que l'addition. Un important aspect de ce jeu est qu'il n'y a pas une seule solution juste visée par un joueur. La valeur de ce jeu se trouve dans le processus qui consiste à calculer toute une gamme de solutions.

Dans certains cas, si on ne peut fabriquer des dés, de simples cartes peuvent être employées pour jouer aux mêmes jeux.

Market Rummy

Le Market Rummy consiste en deux paquets de cartes, un paquet représentant l'argent et l'autre paquet représentant les produits typiques qu'on trouve au marché. Les cartes affectées aux produits comprennent le nom du produit, une image de ce produit, le prix unitaire, et le nombre d'unités que vaut cette carte en particulier. Par exemple, une carte pourrait représenter quatre cordes de bois d'allumage à trois sucres par corde. Une autre pourrait représenter une corde de bois d'allumage à trois sucres par corde.

On distribue à chaque joueur deux cartes, côté face, tirées de chaque paquet. Le joueur placé à droite de celui qui distribue commence par tirer une carte, soit du paquet affecté aux produits, soit du paquet représentant l'argent, qui ont tous les deux été placés au milieu du groupe. Si le joueur est capable d'assortir la valeur totale d'une combinaison de cartes-produits de son jeu avec une combinaison de cartes-argent de son jeu, il le fait, en communiquant les sommes aux groupes. Ainsi, deux unités de blé à 7 sucres chacun, plus deux cordes de bois à 3 sucres égalent un billet de 20 sucres.

Après confirmation de ses calculs par le groupe, le joueur place les cartes utilisées dans la transaction côté pile devant lui et les écarte. Si, par ailleurs, il n'a pas été capable de rapprocher les cartes-produits et les cartes-argent, il rejette simplement une carte de son jeu. Le joueur suivant tire des cartes, essaie de les assortir et les rejette. La partie continue jusqu'à ce que les paquets soit complètement utilisés; le joueur qui a réussi à assortir le plus de cartes gaqne.

Pour réussir, les joueurs doivent multiplier le prix unitaire de chaque carte-produits par son nombre d'unités pour calculer la valeur de chaque carte-produit. Ils doivent ajouter le résultat ainsi obtenu dans des combinaisons variées et le vérifier par rapport aux sommes portées sur les cartes-argent. Ce jeu peut aussi être décomposé en parties plus simples. Par exemple, le nombre d'unités peut être négligé de telle façon que la multiplication n'est plus nécessaire pour jouer avec succès à ce jeu.

CHAPITRE HUIT

POURSUITE DES EFFORTS

Fournir aux néo-alphabètes des occasions de continuer à s'instruire et produire des matériels de lecture qui favorisent plus complètement leur intégration dans une société alphabétisée devrait aussi faire partie d'un projet d'alphabétisation. Les compétences d'alphabétisation sont sans valeur si les gens ne peuvent appliquer ces savoir-faire à des tâches quotidiennes. Si les compétences d'alphabétisation ne sont pas employées, elles sont très vite perdues. Cependant, les efforts pour fournir un suivi de post-alphabétisation ont été, au mieux, sporadiques.

Quelques-unes des méthodes qui ont été élaborées pour soutenir les efforts d'alphabétisation et consolider les moyens d'établir des environnements d'alphabétisation destinés aux débutants à l'issue des cours sont décrites dans ce chapitre. Ces efforts de post-alphabétisation aident à la fois les néo-alphabètes et les autres alphabètes de la communauté à utiliser et à conserver les savoir-faire qu'ils ont acquis à l'école ou dans des cours d'adultes.

Le but des activités de post-alphabétisation devrait être de fournir des matériels que les néo-alphabètes peuvent lire avec leurs savoir-faire limités, qui sont intéressants pour eux de manière à leur inculquer d'habitude de lire, et qui les aideront à améliorer leur vie et leur travail. Ci-contre, quelques exemples d'activités qui peuvent aider à créer un environnement propice à l'alphabétisation.

Bibliothèques

Le projet d'alphabétisation le plus courant est une bibliothèque. On peut constituer une bibliothèque pour les nouveaux lecteurs à partir de matériels de lecture gratuits provenant de sources variées. Les services gouvernementaux produisent souvent des matériels gratuits sur la santé, le

planning familial et l'agriculture. De nombreuses ambassades étrangères font des matériels également gratuits sur leur pays et sur beaucoup d'autres sujets. Les journaux et les magazines peuvent être disposés à donner un abonnement à titre gracieux. Les groupes missionnaires disposent souvent de matériel gratuit. Les Nations Unies et d'autres organismes de développement international fournissent également du matériel de lecture gratuit sur une gamme de sujets touchant au développement et il y a des gens de la communauté qui peuvent être disposés à faire don de livres et d'autres matériels dont ils n'ont plus besoin.

Un projet de bibliothèque pour de nouveaux lecteurs peut profiter de ces sources de matériel de lecture gratuit si quelqu'un prend l'initiative de les situer et de les solliciter. L'alphabétiseur devrait avoir soin d'engager les gens de la communauté dans la quête de matériel de lecture de façon à ce que quelqu'un se charge de cet effort plus tard.

Un local sera nécessaire pour abriter les matériels. Une salle dans une école ou un autre bâtiment public, ou une petite construction bâtie grâce à la main-d'oeuvre communautaire et des dons de matériaux devrait s'avérer suffisante. L'organisation de la bibliothèque devrait être autant que possible un effort de la communauté, et quelqu'un devrait être désigné pour s'occuper de la bibliothèque et prendre en charge le prêt des matériels.

Les matériels de lecture n'ont pas besoin d'être arrangés d'une façon recherchée, et les procédés d'utilisation des livres devraient être simples. Il vaut mieux perdre quelques livres que de risquer que les gens ne les utilisent pas. Les bibliothèques communautaires se soldent souvent par un échec à cause des règles censées contrôler la perte de matériels de lecture. Par ailleurs, une carence de règles peut aussi conduire à l'échec si tous les matériels utiles sont sortis sans jamais être rendus.

Un mélange de règles et de pratiques peut servir de moyen terme entre ces extrêmes. Une partie du matériel de lecture peut être mis en évidence dans un lieu public (comme on le mentionne plus loin dans la section consacrée aux tableaux d'affichage communautaires); certains matériels peuvent être destinés à être consultés sur place, comme les magazines courants et les ouvrages de référence; d'autres peuvent être prêtés selon un système qui

facilite l'emprunt des livres. Quelques matériels peuvent être perdus dans ce genre de système, mais la bibliothèque devrait toujours avoir des matériels en nombre suffisant.

Bibliothèque transportée à bicyclette

A Luknow, dans l'Inde, la Maison de l'Alphabétisation a mis une partie de sa bibliothèque de prêt sur une bicyclette. La librairie à bicyclette va de village en village, selon un horaire régulier, pour déposer ou ramasser des livres et d'autres matériels de lecture. Les matériels dont on n'a plus besoin dans un village sont emmenés au village suivant, et ainsi, la bibliothèque fait ses tournées.

Un bureau de développement local peut être disposé à faire démarrer ce type de service de bibliothèque en collaboration avec un projet d'alphabétisation restreint. La bicyclette pourrait transporter des ouvrages pratiques de même que quelques ouvrages divertissants. Les villageois pourraient même demander des informations sur un problème particulier et recevoir ces informations la fois suivante, au prochain passage de la bibliothèque transportée à bicyclette.

Bibliothèque de louage

Dans les métropoles et les villes à forte densité de population, des individus entreprenants ont gagné de l'argent en louant des ouvrages divertissants. En Indonésie, ce type de bibliothèque est très populaire et la plupart sont approvisionnées en histoires modernes et traditionnelles sous un format de bandes dessinées. Les agents d'alphabétisation peuvent peut-être aider quelqu'un à démarrer une petite bibliothèque de louage comme projet pourvoyeur de revenus, ou quelqu'un déjà dans le commerce et propriétaire d'une épicerie ou un magasin de thé peut être en mesure d'ajouter la librairie à son établissement et se faire un supplément de revenus.

Bulletins communautaires

S'il y a un simple duplicateur disponible, l'alphabétiseur peut être en mesure de démarrer un bulletin communautaire. Ce bulletin pourrait tirer des articles des journaux nationaux. Des entrevues pourraient être réalisées auprès des membres de la communauté et consignées par écrit pour le bulletin. Il pourrait inclure l'annonce d'événements particuliers, les naissances, les décès et les mariages. L'un des bureaux de développement locaux--tels que la vulgarisation agricole ou le service sanitaire--pourrait être disposé à collaborer au bulletin afin de s'efforcer de promouvoir leurs programmes. L'alphabétiseur au pourrait faire le nécessaire pour obtenir la participation locale bulletin avec l'inclusion d'articles venant des services de l'agriculture et de la santé, et l'assistance qu'ils assureraient à la production.

Journaux sur tableaux noirs

Dans les Philippines, une communauté a réalisé son propre journal sur tableau noir. Un prêtre catholique, Francisco Silva, a réalisé un journal qui est quotidiennement écrit sur un tableau noir (80^{cm} sur 25^{cm}) sur la place centrale de la ville de Moalboal (18.000 h.). Il y a aussi 24 tableaux plus petits disséminés dans la ville. Le tableau comporte cinq articles par jour--un local, un régional et un national ou un article basé sur les nouvelles internationales, un éditorial et un article de fond (généralement sur la santé, le développement communautaire, etc.). Le comité de rédaction du journal est composé de

membres de la communauté qui rédigent aussi les articles. Puis ces derniers sont écrits sur les tableaux par les élèves des écoles secondaires.

Tous les soirs, le comité de rédaction se réunit et choisit les articles destinés au tableau central. Ses membres utilisent un journal national pour les nouvelles et sollicitent la participation des agents du développement pour les articles de fond. Un des membres du comité écrit les articles et ils sont prêts pour les élèves le matin. Les élèves plus jeunes sont chargés des 24 tableaux plus petits disséminés dans les quartiers d'alentour. Quand les élèves arrivent tôt à l'école, pour qu'on leur donne les articles principaux sous une forme succinte, ils apportent de leur barrio (quartier) les informations d'intérêt local--naissances, décès, mariages et événements de la communauté. Une partie de ces informations locales est ajoutée au grand tableau central. Les élèves plus jeunes emportent les résumés de nouvelles dans leur quartier et les petits tableaux sont alors utilisés pour diffuser toutes les nouvelles locales en même temps que le résumé des articles importants figurant sur le grand tableau.

Toute la communauté est impliquée et collabore à cette entreprise, et la fourniture ainsi que les réparations des tableaux sont assurées par des contributions communautaires. Etant donné cette intense collaboration communautaire, les tableaux sont toujours en excellent état.

Matériels produits localement

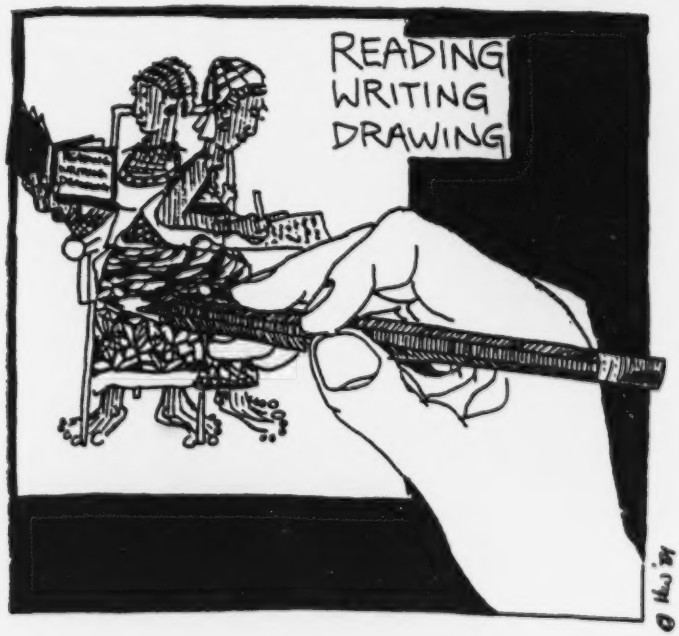
Les matériels produits localement peuvent être réalisés par les classes d'alphabétisation pour leur bénéfice propre en tant qu'expérience d'apprentissage, puis distribués par l'intermédiaire d'une bibliothèque communautaire.

Si la communauté possède une forte tradition orale, l'alphabétiseur pourrait consigner par écrit quelques-uns de ces contes pour les faire lire aux gens. L'animateur pourrait combiner les

matériels généalogiques produits dans les cours d'alphabétisation en une histoire de la communauté avec l'aide d'autres membres de cette communauté. L'administration de développement locale pourraient aider à produire des matériels apparentés à leurs programmes. Ces matériels pourrai comprendre des romans-photo, des brochures ou des affiches sur la santé ou l'agriculture en faisant appel aux gens de l'endroit pour rédiger ou poser lors des séances de photographie. Les pièces de théâtre et les chants traditionnels ou les contes religieux pourraient être consignés par écrit de façon à ce que les membres de la communauté puissent les lire seuls ou en faire la lecture aux autres.

Tableau d'affichage communautaire

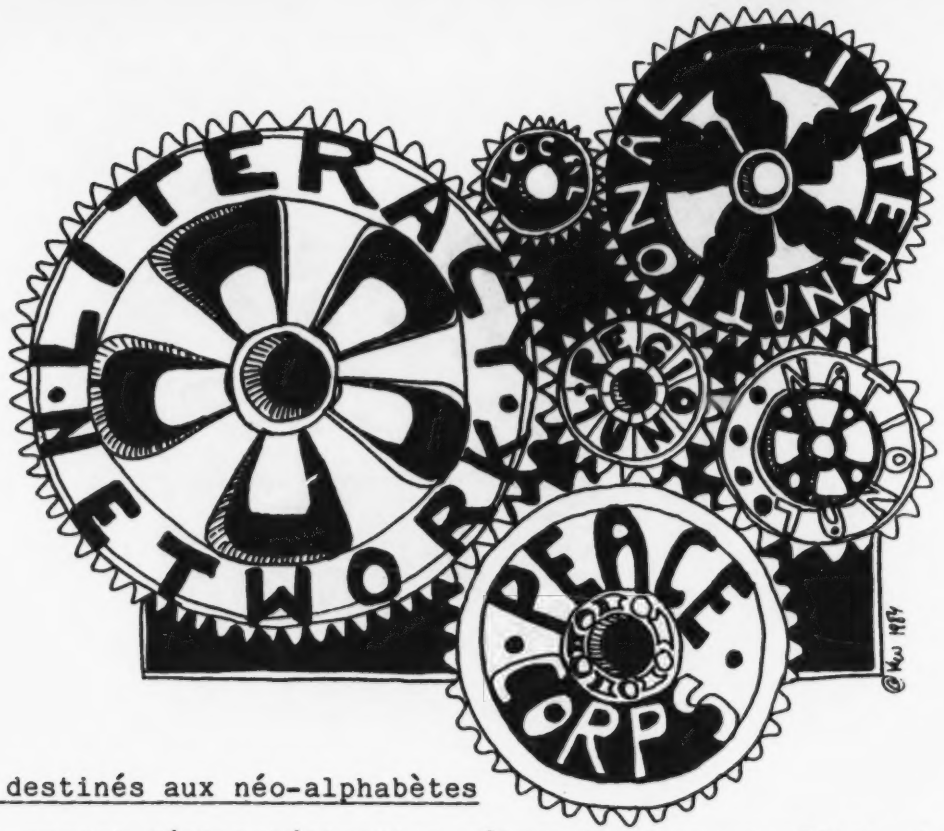
Un mur public, comme le mur latéral d'un bâtiment au voisinage du marché pourrait servir d'emplacement à un tableau d'affichage communautaire. Dans un premier temps, l'animateur pourrait demander aux bureaux de développement locaux d'utiliser cette surface pour y mettre des affiches, des circulaires et des publications officielles. Les journaux et les magazines pourraient faire don de deux exemplaires de chaque numéro de manière à ce qu'ils puissent être collés au mur avec toutes les pages en évidence. Les gens de la communauté peuvent vouloir mettre leurs propres annonces d'objets à vendre ou d'événements sur le point de se produire, comme un festival ou une foire. Il pourrait y avoir une section consacrée aux statistiques vitales où tout le monde pourrait consigner la date des naissances, des décès et des mariages. Si le tableau d'affichage suscite assez d'intérêt, il pourrait devenir une entreprise auto-suffisante dans laquelle ceux qui en bénéficient sont aussi ceux qui la gèrent. Ou un commerce, tel qu'un magasin de thé ou d'alimentation, pourrait être disposé à entretenir le mur parce que cela lui amème des clients au magasin. Une école ou une administration peut aussi accepter de s'occuper du mur.



Clubs de lecture

Si le groupe des débutants ou la communauté sont trop petits pour assurer l'entretien d'une bibliothèque communale ou de toute autre entreprise de post-alphabétisation, l'animateur peut vouloir suggérer un club de lecture. Ce club, composé de débutants et d'autres membres alphabètes de la communauté, pourrait s'abonner à un journal et à des magazines et les échanger parmi ses membres.

Une tentative analogue au club de lecture a été le projet d'une salle de lecture pour périodiques en Tha.lande. Chaque communauté qui y a participé a construit une salle de lecture dans une zone publique. Les salles de lecture étaient de construction modeste et n'utilisaient que des matériaux de construction disponibles localement. Des journaux et des matériels faciles à lire ont été fournis régulièrement par le gouvernement central. La clef de la réussite de ce projet a été de mobiliser l'initiative locale pour nourrir l'idée de la lecture et de la construction d'une salle de lecture publique.



Ouvrages destinés aux néo-alphabètes

Si le projet d'alphabétisation s'inscrit dans un effort plus vaste tenté par le pays d'accueil, l'animateur pourrait se trouver en mesure de faire démarrer des ateliers de rédaction dans lesquels un certain nombre d'alphabètes se réunissent dans le but d'écrire spécifiquement à l'intention des néo-alphabètes. Les matériels réalisés dans cet atelier peuvent être produits en grande série pour être distribués dans les bibliothèques communautaires, les salles de lecture ou les projets d'alphabétisation.

En écrivant pour des néo-alphabètes, l'écrivain doit se rappeler que les compétences de lecture du public-cible ne sont pas bien développées. Il devrait utiliser des photograhies et des dessins (en se référant aux remarques du Chapitre Sept sur l'alphabétisation visuelle) comme supports du message communiqué par l'intermédiaire du matériel écrit. La personne qui écrit devrait limiter le vocabulaire à la liste de mots utilisée dans le cours d'alphabétisation ou à une liste analogue des 1500 ou 3000 mots les plus courants de la langue. Les matériels devraient employer des gros caractères et être rédigés dans la langue parlée par les néo-alphabètes. Le sujet devrait être intéressant et d'un usage immédiat pour les futurs lecteurs. Et, comme pour tous les matériels pédagogiques, tous ces matériels devraient être testés avec un groupe de néo-alphabètes avant d'être produits en grande série. Ce test devrait être centré sur les questions de savoir si les matériels sont facilement compris et s'ils présentent un intérêt pour les nouveaux lecteurs.

Une enquête sur les intérêts des lecteurs en matière de lecture devrait être menée avant de commencer à élaborer ces matériels. Une source de ces données est constituée par le groupe des participants au projet. Des questions sur ce qu'ils aimeraient lire, sur le type d'assistance qui leur est nécessaire dans leur vie quotidienne et dans leur travail et sur le genre distractions qu'ils aimeraient avoir produiront des sujets possibles. L'expertise d'autres agents de développement servant la communauté constitue une autre source de données. S'il y a déjà des alphabètes dans la communauté, on devrait les sonder pour vérifier ce qu'ils lisent et ce qu'ils liraient s'ils y avaient accès. On peut s'attendre à ce que les néo-lecteurs acquièrent à la longue des goûts analogues.

H.S. Bhola dans l'ouvrage intitulé Curriculum Development for Functional Literacy and Nonformal Education Programs, souligne le besoin de répondre à deux questions avant de réaliser des livres destinés aux néo-alphabètes:

- A-t-on réellement besoin de matériels de lecture pour les néo-alphabètes?

- A-t-on besoin de matériels de lecture dans un domaine particulier?

- Voilà des questions essentielles qui très souvent ne sont jamais posées. Les matériels peuvent déjà être disponibles. Il peut n'y avoir aucune raison pour les nouveaux lecteurs de posséder des livres, vu la pertinence plus grande d'autres types d'activités d'alphabétisation. Si les livres sont pertinents, on doit trouver le centre approprié.

Dans la planification du travail de post-alphabétisation en Gambie, les participants d'un atelier:

- ont fait une liste des livres déjà disponibles dans le pays pour les néo-alphabètes,

- ont analysé les livres en tenant compte des intérêts et des besoins des lecteurs,

- ont dressé une liste de nouveaux centres d'intérêt, et

- choisi un sujet qu'ils développeraient pour en faire un livre destiné aux néo-alphabètes.

La préparation du livre a compris sept étapes. Dans la première, un sujet a été choisi. La deuxième étape impliquait le processus de définition du contenu, pour décider uniquement ce qui devrait être débattu dans le livre.

Dans la troisième étape, les grandes lignes du sujet ont été définies et les titres des chapitres choisis. La quatrième étape incluait une décision à prendre sur le public primaire (et secondaire) du livre. (Cette décision est importante vu qu'elle fournit des règles sur le choix du vocabulaire.)

On prépare un premier jet dans la cinquième étape du processus. Lorsqu'il y a plusieurs langues, on doit arriver à une décision pour rédiger le brouillon dans la langue officielle du pays. Ce premier jet, qui devrait utiliser un vocabulaire simple et des phrases courtes, pourrait être employé comme matrice pour les versions en d'autres langues. Si cette approche est retenue, la sixième étape comprendrait l'établissement de règles à l'intention des traducteurs.

Dans la septième étape, ou décide les questions concernant le format. Si on utilise des dessins, quelques-uns pourraient être préparés par des débutants adultes. Ou, si d'autres ressources sont disponibles, des illustrateurs et des photographes pourraient se charger des illustrations.

Poursuite des efforts

Si un animateur se préoccupe de continuer les efforts d'alphabétisation qu'il a commencés, il doit être sûr qu'il y a des gens de la communauté qui poursuivront le travail après son départ. Ces individus devraient être impliqués depuis le début, et ils devraient avoir l'impression que le projet d'alphabétisation a été leur entreprise.

L'animateur devrait commencer un projet d'alphabétisation en y consacrant beaucoup de son temps et de son énergie. Mais à mesure que l'entreprise se poursuit, il devrait s'efforcer d'y passer de moins en moins de temps tandis que les gens avec lesquels il travaille assument de plus en plus de travail et de responsabilité. Avant son départ, les gens du pays devraient tout faire sans son aide. Peut-être une dernière tâche pour l'alphabétiseur avant son départ devrait-elle être d'aider ses collègues à établir un plan pour au moins l'année suivante et à passer en revue les ressources destinées à concrétiser ce plan.

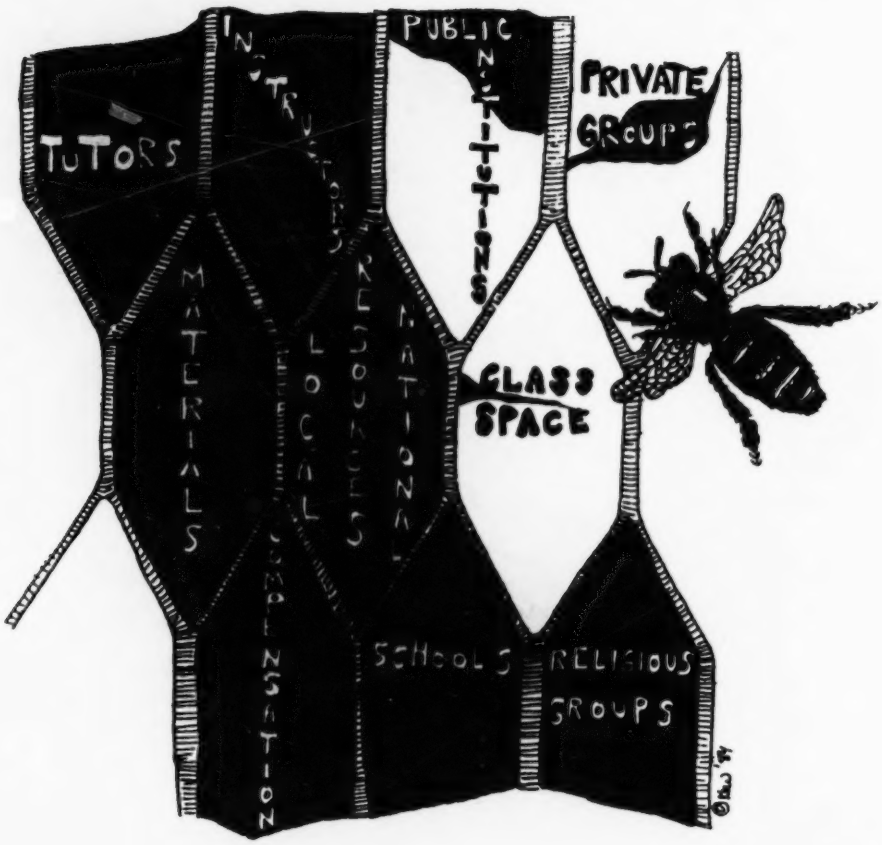
Il n'y a aucun moyen de s'assurer que les efforts seront poursuivis; mais si le personnels d'alphabétisation locaux sentent que le projet dépend d'eux, s'ils gèrent seuls toute l'entreprise depuis quelque temps, et s'ils ont un programme pour poursuivre le travail, l'animateur aura fait tout ce qui était en son pouvoir pour rendre le projet autonome.

CHAPITRE NEUF

CREATION D'UN RESEAU D'ASSISTANCE

Le création d'un réseau d'assistance est un savoir-faire qui doit être consciemment développé. D'habitude, lorsqu'un animateur décide de lancer un projet d'alphabétisation, il a tendance à répérer une seule source d'aide qui peut être un autre agent communautaire, un membre du personnel du Peace Corps, un livre ou un projet local d'alphabétisation. En utilisant la tactique du réseau d'assistance, des efforts conscients sont tentés pour examiner toutes les ressources disponibles qu'un alphabétiseur peut investir dans un seul projet.

Les sections suivantes offrent des conseils sur les endroits à explorer et la façon de procéder pour trouver des ressources et soulignent que le secret d'un réseau d'assistance florissant est d'aborder cette quête sans idées préconçues. Initialement, après une période intense de correspondance, de réunions et de discussions avec les gens peut rapporter une aide considérable pour le projet, mais l'alphabétiseur devrait poursuivre ses recherches après le démarrage du projet et continuer de se procurer pour son entreprise. Ses nomologues locaux devraient être activement engagés dans la création de ce réseau. Leur savoir et leurs contacts peuvent être très précieux pour la mise en route du réseau. S'ils n'y sont pas impliqués, le maillon de la chaîne qui mène aux ressources peut être brisé quand l'alphabétiseur se retire du projet.



Ressources locales et nationales

Créer un réseau d'assistance devrait commencer au plus près. La communauté dans laquelle le projet d'alphabétisation s'organise peut offrir de précieuses ressources. Les débutants eux-mêmes sont une ressource. Ils peuvent aider en fournissant un local pour les classes et en produisant des matériels pédagogiques. Les élèves peuvent peut-être donner une certaine rémunération au professeur, soit en argent et sinon, alors, en nature ou sous forme de services gratuits.

Les autres membres de la communauté représentent également un précieux élement du réseau. Ceux qui sont alphabètes peuvent servir d'instructeurs, ou peut-être de répétiteurs auprès des débutants ou d'assistants auprès d'un professeur principal. Les écoles et les institutions publiques peuvent disposer d'un local, de matériels de lecture ou d'autres installations qu'elles peuvent offrir, et les dirigeants administratifs locaux peuvent être disposés à présider les cérémonies d'inauguration ou à présenter les diplômes.

Si le gouvernement national du pays d'accueil possède un programme d'alphabétisation, il peut disposer de matériels pédagogiques et d'autres ressources qui peuvent s'avérer utiles. Certains pays ont des programmes de radio qui soutiennent les efforts d'alphabétisation. Il existe aussi des groupes privés, généralement religieux, possédant des programmes qui peuvent être en mesure de fournir une assistance au projet d'alphabétisation.

Si l'agent d'alphabétisation ne peut pas trouver ces ressources en les sollicitant dans le pays où il se trouve, il peut s'adresser à l'une des institutions régionales ou nationales mentionnées dans ce chapitre. Parfois, même une information difficile à trouver dans le pays où elle a été mise au point est disponible auprès de ces institutions.

Ressources internationales et régionales

De nombreuses agences pour le développement ont des activités visant à soutenir l'alphabétisation. Si l'alphabétiseur met ses plans par écrit et les explique, de nombreuses organisations sont prêtes à lui accorder leur assistance. L'alphabétiseur peut découvrir que les matériels d'alphabétisation dans la langue où il doit travailler ne sont pas disponibles dans le pays où il se trouve. Une institution internationale ou régionale peuvent être en mesure de les fournir à partir de leurs collections.

Par exemple, en 1978, le Bureau Régional pour l'Education en Afrique, dans le cadre de l'UNESCO (BREDA, Dakar, Sénégal) a compilé un inventaire des matériels didactiques bon marché produits localement dans 15 pays africains. Cet inventaire, qui a été établi en français et en anglais, offre une description des institutions et des organisations qui produisent des matériels didactiques; une liste alphabétique des materiels identifiés; une liste détaillée des matériels par pays; une liste des matériels de ressource utilisés dans la production des matériels didactiques; et les apprendices contiennent des illustrations de quelques-uns des matériels décrits. Ce document contient ègalement un exemple des formulaires d'identification technique utilisés au cours de l'enquête.

Cet inventaire est disponible, mais a été produit en quantités limitées. S'il devient introuvable, BREDA peut être en mesure le donner le nom d'une personne ou d'une institution du pays où se trouve l'alphabétiseur où l'on peut en trouver un exemplaire.

L'alphabétiseur devrait sonder toutes ces ressources pour se renseigner sur ce qui est disponible et sur d'autres ressources que peut suggérer l'organisation internationale ou régionale. D'habitude, les organisations internationales et régionales fournissent ces ressources gratuitement. Ci-dessous, une liste partielle de noms et d'adresses d'organisations s'occupant d'alphabétisation.

AFRIQUE:

African Association for Literacy and Adult Education
P.O. Box 50768
Nairobi, Kenya

BREDA
B.P. 3311
Dakar, Senegal

Conseil Régional pour l'Education des Adultes et
l'Alphabétisation en Afrique (CREAA)
Service National d'Alphabétisation
Ministère de la Santé Publique et des Affaires Sociales
B.P. 1247
Lome, Togo

Institute of Adult Education
University of Dar es Salaam
Dar es Salaam,
Tanzania

ETATS ARABES:

Arab Literacy and Adult Education Organization (ARLO)
P.O. Box 3217
113, Abu Nawas Street
Baghdad, Iraq

Regional Centre for Functional Literacy in Rural Areas for
the Arab States (ASFEC/Unesco)
Mutuelleville
Tunis, Tunisia

ASIE/OCEANIE:

Asian and South Pacific Bureau of Adult Education
(ASPBAE) P.O. Box 1225
Canberra City, A.C.T. 2601
Australia

Literacy House
Lucknow, India

UNESCO Regional Ofice for Education in Asia
920 Sukhumvit Road
Bangkok, Thailand

AMERIQUE LATINE:

ALER
Asociacion Latinoamericana de Educacion Radiofonica
Corrientes 316 6x Piso Of. 655
1314 Buenos Aires
Argentina

ALFALIT Internacional
Apartado 292
Alajuela
Costa Rica

ACPO -- Accion Cultural Popular
Calle 20, No. 9-45
7170 Bogota
Colombia

CREFAL -- Centro Regional de Educacion Functional en
Americana Latina
Patzcuaro, MICH
Mexico

Federacion Interamericana de Educacion de Adultos (FIDEA)
Apartado Postal 20016
San Martin
Caracas 102,
Venezuela

PREDE - Program Regional de Desarrollo Educativo
Organizacion de Estados Americanos (OAS)
1889 F St., N.W.
Washington DC 20006
USA

Oficina de Educacion Iberoamericana
Ciudad Universitaria
Madrid 3,
Spain

INTERNATIONAL:

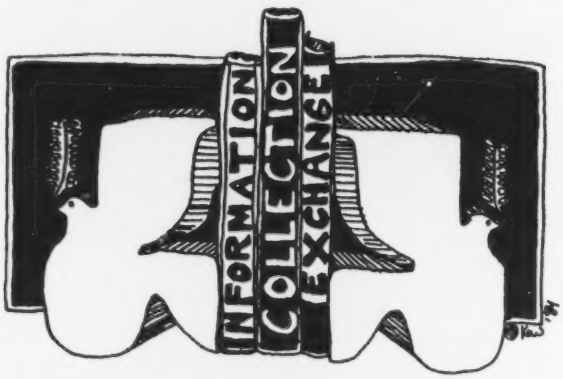
International Council for Adult Education (ICAE)
29 Prince Arthur Avenue
Toronto,
Canada

German Adult Education Association (DVV)
Deutsche Volkshochschul-Verband
Fachstelle fur Internationale Zusammenarbeit
Rheinalle 1
D-5300 Bonn 2,
Federal Republic of Germany

German Foundation for International Development (DSE)
Education Section
1 Simrockstrasse
5300 Bonn,
Federal Republic of Germany

UNESCO
7, Place de Fontenoy
75700 Paris, France

Laubach Literacy International
P.O. Box 131
Syracuse, NY 13210
USA



Ressources du Peace Corps

Le bureau de Réunion et d'Echange des Informations (ICE) du Peace Corps possède une collection d'informations techniques sur des questions de développement variées, y compris l'alphabétisation. ICE peut fournir à la fois des publications et des recherches sur des sujets spécifiques pour soutenir les projets d'alpabétisation communautaire. Des exemplaires de beaucoup de publications fournies par ICE et des catalogues. des ressources de ICE devraient être disponibles dans chaque bureau du Peace Corps dans un pays donné, ainsi que les instructions concernant les commandes, à la fois pour les Professeurs Bénévoles et les agents de développement du pays d'accueil.

Les manuels spécifiques ICE qui peuvent être utiles à un projet d'alphabétisation sont les suivants:

- (M4) The Photonovel: A Tool for Development
- (20) Teaching Reading and Creative Writing
- (P8) Audio-Visual/Communication Teaching Aids
- (M3) Resources for Development
- (M18) Agricultural Extension

En outre, ICE peut fournir aux Bénévoles quelques-unes des publications mentionnées dans la bibliographie annotée.

L'adresse de ICE est:

Information Collection and Exchange
Peace Corps
Room M-701
806 Connecticut Avenue, NW
Washington, DC 20525
USA

Bibliographie annotée

Cette bibliographie annotée est limitée aux publications qui sont aisément disponibles et n'est donc pas compréhensive. Beaucoup d'annotations sont tirées de Literacy at Work: Linking Literacy to Business Management Skills, édité par David W. Kahler et publié par Creative Associates (3201 New Mexico Ave., N.W. -- Washington, DC 20016, USA).

L'UNESCO a publié une "Bibliographie des Recherches en Alphabétisation pour Adultes," (Bibliography of Research in Adult Literacy) un "Annuaire des Journaux et Périodiques d'Alphabétisation" (Directory of Literacy Journals and Periodicals) et une "Annuaire des Organisations Offrant des Cours de Formation à l'Alphabétisation" (Directory of Organizations Offering Literacy Training Courses) qui peuvent compléter cette bibliographie. Ces ouvrages et les autres ressources publiés par l'UNESCO peuvent être trouvées chez le fournisseur de l'UNIPUB local. Le bureau local de l'UNESCO peut localiser le fournisseur de l'UNIPUB. Aux Etats-Unis, ou peut se procurer les publications de l'UNESCO à l'adresse suivante:

UNIPUB
205 East Forty-second Street
New York, NY 10017

Quelques-uns des matériels mentionnés ci-contre sont disponibles à l'Université du Massachusetts à l'adresse suivante:

Publications
Center for International Education
Hills House South
University of Massachusetts
Amherst, MA 01003
USA

Les matériels de la liste qui sont publiés par IIALM/Hulton peuvent être achetés chez les fournisseurs de UNESCO/UNIPUB ou aux adresses suivantes:

Hulton Educational Publications Ltd.
Raans Road
Amersham
Bucks
England

Les éditions espagnoles sont diffusées par Ciudad Universitaria, Madrid. Les éditions arabes sont diffusées par ARLO, et les éditions françaises sont diffusées par CREAA (se reporter à la liste précédente pour les adresses).

Quelques grandes maisons d'éditions n'acceptent pas une petite commande de détail, et ces livres figurent sous la rubrique "disponibles en librairie." Si ces livres ne sont pas disponibles on peut les commander pàr la poste à:

Cooperative Book Service of America, International Reading, MA 01867, USA.

En plus des bibliographies de Creative Associates et de l'UNESCO, La Fondation Allemande pour le Développement International (DSE) a publié une excellente bibliographie centrée sur la post-alphabétisation. Compilée par Judith Schwefringhaus, "Poursuite de l'Education des Néo-Alphabètes: Bibliographie Annotée du Travail de Post-Alphabétisation" ("Continuing Education of Neo-Literates: An Annotated Bibliography on Post-Literacy Work") est disponible gratuitement auprès de la DSE, mais les quantités sont limitées.

La plupart des questions abordées dans ce manuel peuvent être reprises dans les ressources incluses dans la bibliographie annotée suivante. Teaching Reading and Writing to Adults: A Sourcebook comprend des articles sur la plupart des sujets qui ne sont pas abordés dans le reste de la bibliographie. Il y a quelques sources utilisées dans la préparation de ce manuel dont l'inclusion dans la bibliographie ne se justifiait pas, selon les auteurs, mais quelques lecteurs peuvent vouloir les situer. Nous les présentous ici comme de simples entrées bibliographiques.

Coombs, Philip. New Paths to Learning, Essex, Connecticut, Conseil International pour l'Education et le Développement (International Council on Education and Development), 1973.

Fuglesang, Andreas: Applied Communication in Developing Countries, Uppsala, Sweden, La Fondation Dag Hammarskjold, 1973. Ce livre est maintenant disponible auprès de ICE pour les Bénévoles du Peace Corps sous le titre About Understanding.

Glattback, Jack: "Erasable Print--Blackboard Newspapers", Development Communications Report, No 21, Washington, D.C. Clearinghouse on Development Communications, Janvier 1978.

Lewin, Kurt. "Group Decision and Social Change." Dans T.M. Newcomb and E.L. Hartley (Eds). Readings in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1947.

Morss, Elliott.; Hatch, John K.; Mickelwait, Donald R.; and Sweet, Charles F. Strategies for Small Farmer Development: An Empirical Study of Rural Development Projects, A report prepared for the Agency for International Development under Contract AID/CM/ta-C-73-41, Vol. 1. Washington, DC, USA: Development Alternatives, Inc., May, 1975

Shrinavasan, Lyra. Women at the Turning Point. New York, USA: UNICEF, 1984.

Rogers, Everett M., and Shoemaker, F. Floyd. Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach. New York, NY, USA: Free Press, 1971.

OUVRAGES GENERAUX

UNESCO. Teaching Reading and Writing to Adults: A Sourcebook, Teheran, Iran, IIALM, 1977. 646 pp. Gratuit. Disponible auprès des bureaux locaux ou régionaux de l'UNESCO, et peut-être à nouveau disponible à l'avenir auprès de l'IIALM.

Cet ouvrage de référence, compilé par l'Institut International des Méthodes d'Alphabétisation pour les Adultes (International Institute for Adult Literacy Methods), comprend d'importants articles sur la pédagogie des compétences d'alphabétisation. Il traite un vaste ensemble de sujets, y compris le contexte des méthodes d'alphabétisation spécifiquement élaborées pour enseigner aux adultes à lire et à écrire, ainsi que des aspects variés de l'organisation, du contenu et des techniques de la pédagogie d'alphabétisation. Certains de ces articles étaient spécialement sollicités pour remédier aux lacunes du corpus existant ou pour fournir une description plus concise des

techniques particulières qui ont été précédemment disponibles. L'objet de cette étude est de présenter une sélection complète des publications qui constituent le fondement théorique de l'actuelle pédagogie de l'alphabétisation et en démontre les applications pratiques les plus importantes. Les lecteurs auxquels s'adresse ce livre englobe les étudiants d'alphabétisation et d'éducation pour adultes inscrits dans les universités ou les cours de formation professionnelle, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les animateurs de cours pour adultes et les personnes impliquées dans l'élaboration de matériels destinés aux classes d'alphabétisation. Cet ouvrage de référence contient une bonne description de la méthode Laubach, de l'alphabétisation fonctionnelle et de la méthode Freire.

Knowles, Malcolm: Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers, New York, USA: Cambridge Books, 1975. 144 p. $6.95. En librairie.

Conçu à l'intention des enseignés et des enseignants, ce guide aide les individus à définir leur rôle dans le processus d'acquisition et à déterminer les stratégies et les ressources. La Première Partie destinée à l'apprenti étudie les questions suivantes: Pourquoi l'Acquisition Auto-Dirigée? Qu'est-ce que l'Acquisition Auto-Dirigée? Quelles sont les compétences exigées par l'Acquisition Auto-Dirigée? Elaboration d'un Programme d'Etudes. La Deuxième Partie destinée au professeur porte sur: Créer un climat; Définir un nouveau rôle; Former des élèves qui s'auto-dirigent; Mise en oeuvre du rôle de faciliteur. La dernière partie est consacrée aux ressources et comprend une discussion des questions suivantes: création d'un climat et structuration des relations; diagnostic des besoins d'acquisition; formulation des objectifs; emploi de stratégies et ressources pédagogiques; évaluation; le contrat d'acquisition des connaissances. Ce guide offre un certain nombre de techniques et d'outils pratiques pour faciliter l'acquisition des connaissances auto-dirigée.

Friere, Paulo. Education for Critical Consciousness, New York, USA: Continuum, 1973, 180 p., $5.95. Disponible en librairie.

Cet ouvrage comprend deux essais écrits par M. Freire en 1966 et en 1968 et qui ont leur genèse dans les efforts qu'il a déployés pour alphabétiser les adultes au Brésil avant 1964. Dans le premier essai intitulé "Education as the Practice of Freedom" ("L'Education, Pratique de la Liberté"), il présente les composantes essentielles de sa méthodes d'alphabétisation: l'observation participante des éducateurs pour identifier "l'univers vocabulaire" des participants au programme; la quête des mots génératifs à deux niveaux--richesse syllabique et valeur sémantique; une première codification de ces mots en images visuelles qui incitent les gens à émerger de leur culture de silence en tant que créateurs conscients de leur

propre culture; le procédé de décodage dans le contexte d'un cercle culturel sous l'effet du stimulus d'un faciliteur/coordonnateur; et une nouvelle codification créatrice, de nature crtitique et tournée vers l'action, les anciens illettrés n'étant plus les objets de l'histoire, mais plutôt les sujets de leur propre destinée. Dans le second essai "Extension on Communication," Freire analyse comment techniciens et paysans peuvent communiquer tout en participant au développement d'une nouvelle société agraire. L'essai présente à la fois une analyse de la tâche éducative de l'agronome/agent de vulgarisation et une synthèse du rôle que Freire attribue à l'éducation, celui d'humaniser les gens par leur action consciente pour transformer le monde.

Laubach, Frank C., et Laubach, Robert S. Towards World Literacy, Syracuse University Press, Syracuse, N.Y., USA, 1967. Actuellement épuisé, mais disponible dans certaines libraries. Laubach International donnera des informations sur la méthode.

Ecrit en deux parties: "Teaching Illiterates" ("Enseigner aux Illetrés") et "Writing for New Literates" ("Ecrire pour les Néo-Alphabètes"), cet ouvrage est basé sur la technique, adaptée à 274 langues, qui consiste à enseigner à l'aide d'illustrations d'objets dont la première lettre névèle une ressemblance avec l'image concernée. La Première Partie décrit les matériels pédagogiques, définit la façon d'organiser des campagnes rurales ou urbaines et suggère aux personnels d'alphabétisation des programmes d'essai basés sur la méthode "un professeur pour un élève." La Deuxième Partie explique la tactique de préparation de matériels de lecture intéressants illustrée de façon claire et simple par de nombreux exemples d'écrits destinés aux néo-alphabètes.

UNESCO. Practical Guide to Functional Literacy: A Method of Training for Development. UNESCO: Paris, 1973. 170 p. $5.00. Disponible chez UNIPUB.

Ce guide a été conçu à l'intention des instructeurs de cours pour adultes, des techniciens de l'agriculture et de l'industrie et autres personnels chargés de former des travailleurs illettrés dans le cadre de programmes d'alphabétisation fonctionnelle. Ce guide s'adresse également aux spécialistes internationaux responsables de la planification et de la mise en oeuvre de programmes d'alphabétisation fonctionnelle réalisés sous l'égide du Programme Expérimental d'Alphabétisation Mondiale (UNESCO). La Première Partie du guide traite de la détermination d'une stratégie pédagogique adaptée aux buts d'un programme de développement, tandis que la Deuxième Partie examine l'application de la stratégie pédagogique à des situations concrètes. La Première Partie inclut des chapitres sur la manière de conduire un inventaire préliminaire des objectifs et des problèmes; sur la nature des études du contexte (milieu); sur

le développement de la stratégie pédagogique réceptive à l'étude du milieu; et au rôle du milieu aux différentes étapes de l'opération d'alphabétisation fonctionnelle. Les chapitres de la Deuxième Partie comprennent des discussions sur l'établissement des progressions (programme d'études); l'élaboration de méthodes pédagogiques; et l'alphabétisation fonctionnelle à l'oeuvre. La Seconde Partie inclut également un certain nombre d'exemples utiles de matériels et de méthodes conçus dans le cadre de différents projets d'alphabétisation fonctionnelle.

Gunter, Jock; Hoxeng, James, et Tasiguano, Enrique. Ashton-Warner Literacy Method: Technical Note No. 5, Amherst, Massachusetts, USA, Center for International Education, University of Massachusetts, 1972, 14 p. Disponible auprès du CIE. ICE peut fournir l'ouvrage aux Bénévoles du Peace Corps.

Cette note technique décrit la Méthode Ashton-Warner d'Alphabétisation, approche de l'alphabétisation conçue par Sylvia Ashton-Warner pour enseigner aux enfants Maori de Nouvelle Zélande. Cette méthode permet à l'apprenti une approche de la culture de son propre gré. Plutôt que d'utiliser un texte, on enseigne aux débutants les mots de leur vie, et on les encourage à écrire des phrases et des histoire dont on fait part aux autres débutants. C'est le rôle de leur maître de faciliter ce processus de puiser des mots, des phrases, et enfin des histoires chez les élèves qui expriment leur monde intime. Ainsi, l'introduction des débutants à la culture écrite progresse de l'intérieur, en réponse à ses propres besoins d'expression de soi. L'auteur estime que cette approche donne des résultats complètement différents de ceux des méthodes d'enseignement plus traditionnelles où les mots, les histoires et les matériels sont imposés de l'extérieur.

Anzalone, Stephen et McLaughlin, Stephen. Making Literacy Work: The Specific Literacy Approach, Center for International Education, University of Massachusetts, Amherst, Mass., USA, 1983, 73 p., $4.00. Disponible auprès du CIE. ICE peut fournir l'ouvrage aux BCP (Bénévoles du Peace Corps).

Cet ouvrage présente une analyse de l'alphabétisation fonctionnelle et souligne les faiblesses qui sont prises en compte par la nouvelle méthodologie, l'alphabétisation spécifique. La méthodologie de planification est présentée avec des exemples provenant de Gambie. Cette référence est très utile pour les personnels d'alphabétisation qui envisagent des projets orientés vers le travail.

Singh, Sohan. Learning to Read and Reading to Learn: An Approach to a System of Literacy Instruction, Hulton/IIALM, 1976. 116 p. $14.95. Disponible chez Houlton.

Dans cette monographie, l'auteur suggère un système exhaustif d'instruction par alphabétisation qui établit un équalibre entre le besoin de structurer la langue--en phrases, mots, syllabes et alphabets--et le besoin de motiver les apprentis par des thèmes possédant une signification sociale. Au premier stade de l'instruction, on met l'accent sur l'apprentissage de la lecture. Bien qu'on se préoccupe du fait que le thème de l'apprentissage intéresse les participants, l'impulsion principale est la maîtrise du code linguistique. Au second stade, on insiste davantage sur l'emploi de la lecture pour obtenir des informations à partir de matériels écrits, tout en continuant à consolider les compétences de lecture; une fois cela accompli, l'accent est mis sur l'enseignement de l'écriture. Les deux étapes sont intégrées dans un modèle de "spirales d'enseignement."

Barndt, Deborah. Education and Social Change: A Photographic Study of Peru, Dubuque, Iowa, USA, Kendall/Hunt Publishing Co., 1980, 392 p., $21.95. Disponible en librairie.

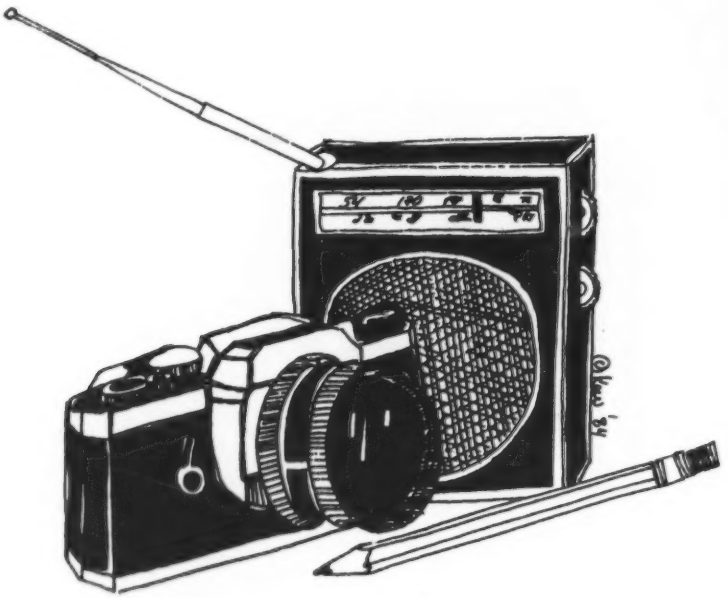
Dans cette étude, l'auteur explore sous forme de chronique un exemple du processus "conscientisation" au Pérou, le développement d'une conscience sociale critique. La "conscientisation" telle qu'elle a été conçue par Paulo Friere, décrit une méthode d'enseigner aux paysans illettrés à lire et à écrire et en même temps à commencer d'analyser leur propre réalité socio-économique et de prendre des mesures pour la changer. L'ouvrage essaie de présenter la façon dont la conscientisation "a regardé," "a agi," et "s'est épuisée" dans le cadre des contraintes et des possibilités d'un projet pour les femmes au Pérou en 1976. Les photographies servent à saisir le "sentiment" visuel du processus d'alphabétisation et explorer le processus de conscientisation dans le microcosme et le macrocosme.

UNESCO. The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment, Paris, UNESCO, 1976, 176 p., $9.25. Disponible chez UNIPUB.

Ce volume est le rapport final du Experimental World Literacy Program (EWLP) (Programme Expérimental d'Alphabétisation Mondiale-PEAM), entrepris par l'UNESCO et le PDNU. Le PEAM, qui a démarré en 1966 et a pris fin en 1973, représentait un effort global pour élaborer une approche efficace afin d'éliminer l'analphabétisme. L'approche retenue, l'alphabétisation fonctionnelle, était une tentative pour examiner le lien eutre

l'alphabétisation et le développement en mettant en évidence les rendements économiques et sociaux de l'alphabétisation. Ce document offre une analyse et une critique des activités à travers les 11 projets du PEAM. Le point le plus important examiné par le rapport est la réceptivité des institutions établies la mise en pratique de compétences nouvellement acquises, surtout cette mise en pratique présuppose des changements aux conséquences lointaines.

METHODS AND MATERIALS



Bhola, H.S. Writing for New Readers: A Book on Follow-up Books, Bonn, German Foundation for International Development, 1981, 190 p. Disponible gratuitement en quantités limitées.

La rédaction, l'illustration, l'édition, la publication et la distribution des matériels de lecture constituent les sujets abordés dans cette monographie. L'auteur discute à la fois "pourquoi devrait-on produire des matériels de lecture?" et "comment les matériels écrits devraient-ils être rédigés, illustrés, édités, présentés, produits et distribués?" Il souligne l'importance d'écrire pour des nouveaux lecteurs qui ont acquis des savoir-faire de lecture à la fois dans des cadres scolaires et extra-scolaires, en soutenant que, vu la production inexistante de matériels de lecture appropriés à ces lecteurs, ils perdent souvent leurs compétences de lecture.

Burke, Richard C. The Use of Radio in Adult Literacy Education, IIALM/Hulton, 1976, 116 p., $14.95. Disponible chez Hulton.

Cette monographie s'adresse à la fois aux personnels de niveau intermédiare sur le terrain qui travaillent déjà avec la radio et à ceux qui l'utiliseront à l'avenir. Elle examine l'utilisation de la radio en alphabétisation du point de vue du praticien et formule des suggestions pratiques pour permettre aux personnels sur le terrain de continuer de façon autonome à inciter les gens à écouter les programmes de radio, à s'assurer que les matériels supplémentaires sont distribués à temps, à former des moniteurs bénévoles à intégrer les programmes de radio aux matériels supplémentaires, et à évaluer l'efficacité des programmes de radio. Les chapitres examinent les forces de la radio en tant qu'instrument d'enseignement, l'analyse des niveaux et des besoins des auditeurs, l'élaboration du programmme, la production et la distribution, l'utilisation efficace de la radio, le maintien et l'amélioration des compétences d'alphabétisation, l'évaluation et la rétroaction.

Cain, Bonnie J., et Comings, John P. The Participatory Process: Producing Photo-Literature, Amherst, Massachusetts, USA: Center for International Education, UMASS, 1977, 40 p., $4.00. Disponible auprès du CIE.

Ce manuel explore comment combiner la participation client-apprenti et le développement d'une littérature photographiquement intégrée. Les auteurs considèrent d'abord les raisons justifiant les matériels produits par les débutants. Ensuite, ils examinent le processus participatoire et sont axés sur la relation entre le faciliteur et les participants et sur la façon dont le faciliteur peut intensifier ou freiner ce processus. En troisème lieu, ils répondent aux questions techniques que peut poser un faciliteur sur la manière de constituer un roman-photo. (Les aspects techniques sont à peu près les mêmes pour tous les types de littérature-photo.) Vu que la participation est difficile à discuter et à comprendre dans l'abstrait, les auteurs ont intégré des "cases de processus participatoire" dans toute la section technique pour donner des suggestions spécifiques sur la façon d'augmenter la participation dans le contexte de problèmes techniques specifiques. Dans la quatrième section, les auteurs discutent certaines considérations sur l'évaluation sommative; et dans la cinquième et dernière section, ils examinent les avantages et les inconvénients de divers formats de littérature-photo.

Ecuador Non-Formal Education Project, Technical Notes, 1-13, Center for International Education, UMASS, Amherst, Mass., USA, 1972-1976. $1.00 l'exemplaire; certains sont disponibles en espagnol et en français. Disponible au CIE.

Courtes descriptions de méthodes et de techniques conçues dans le cadre du projet ENF de l'Equateur. Les numéros individuels qui peuvent intéresser un alphabétiseur sont les suivants:

No. 1 Le Projet Equatorien: description générale du projet.

No. 2 Conscientisation et Simulations/Jeux: méthodologie pédagogique de simulation et Jeux basés sur les concepts de Friere.

No. 4 Market Rummy: jeu visant à la formation de savoir-faire mathématiques de base en simulant des situations de marché.

No. 6 Dés Marqués de Lettres: jeu destiné à développer l'aisance en orthographe et à enrichir le vocabulaire actif et passif.

No. 7 Loto de Chiffres: jeu visant à promouvoir les savoir-faire portant sur les symboles numériques et les opérations arithmétiques.

No. 8 Jeux Visant à l'Aisance Mathématique: jeux conçus pour offrir des exercices promouvant les savoir-faire composants nécessaires aux opérations arithmétiques.

No. 9 Jeux Visant à Jongler avec les Lettres: série de jeux basés sur les lettres, conçus pour développer les compétences essentielles d'alphabétisation.

No. 11 Le Faciliteur: discussion portant sur le rôle d'enseignants non-professionnels en tant qu'agents du changement et sur l'influence qu'ils ont sur les communautés rurales de l'Equateur.

No. 13 Roman-photo: description de la conceptualisation, de l'élaboration et de l'emploi des romans-photo pour améliorer la conscience d'alphabétisation.

Thiagarajan, Sivasailam. Programmed Instruction for Literacy Workers, Hulton/IIALM, 1976, 136 p., $14.95. Disponible chez Hulton.

Ce guide pour réaliser des matériels d'auto-instruction et élaborer des stratégies destinées aux débutants adultes, aux alphabétiseurs et aux personnes conduisant les discussions a été realisé pour aider les personnels d'alphabétisation à mettre en oeuvre le processus et les produits de l'instruction programmée; pour expliquer le processus de la programmation; pour suggérer des méthodes d'analyser les besoins, les disciplines et les compétences d'alphabétisation des débutants; et pour offrir des techniques de rédaction, d'évaluation et de révision des programmes, ainsi que de la fabrication de jeux et de matériels d'enseignement programmé.

Bhola, H.S. Evaluating Functional Literacy, Hulton/11ALM, 1979, 164 p., $14.95. Disponible chez Hulton.

Cette monographie porte sur l'évaluation des projets d'alphabétisation fonctionnelle ayant pour objectif à la fois d'aider les adultes à jouer un rôle plus efficace dans leur milieu politique et socio-économique et d'avoir une influence sociale majeure sur les individus, les groupes, les institutions et les communautés. Cette monographie s'adresse aux personnels d'alphabétisation utilisant une gamme d'approches d'alphabétisation dans des cadres idéologiques et culturels très différents. Elle examine des modèles d'évaluation; les moyens d'"opérationnaliser" l'évaluation; des manières de mesurer le changement; des méthodes de production, d'analyse et d'interprétation des données d'évaluation; et des approches visant à accroître la validité des conclusions. Une bibliographie choisie est annotée y est jointe.

Evans, David R. Games and Simulations in Literacy Training, IIALM/Hulton, 1976, 133 p., $6.00. Disponible au CIE.

Cette monographie comprend des chapitres expliquant les raisons de l'emploi de jeux et de stimulations, ce qu'ils sont, les jeux de simulation, et action dramatique, et l'utilisation de jeux dans le cadre de l'alphabétisation. A la fin de cette monographie se trouve une section sur les ressources. Cet ouvrage comble les lacunes du manuel d'alphabétisation en ce qui concerne l'emploi des jeux, et offre une théorie ainsi que des exemples. A l'aide de ce livre, l'alphabétiseur devrait être capable d'élaborer ses propres jeux.

CHAPITRE DIX

ETUDES SUR DE CAS PARTICULIERS

Les études de cas particuliers suivantes sur le travail d'alphabétisation accompli par les Professeurs Bénévoles du Peace Corps illustrent quelques-uns des problèmes les plus courants rencontrés par les personnels d'alphabétisation dans la mise en oeuvre de leurs projets. Certains de ces problèmes concernent uniquement le PBC, mais la plupart pourraient survenir à n'importe quel agent d'alphabétisation.

Népal

Bob Loser était un Professeur Bénévole du Peace Corps enseignant les maths et les sciences au niveau secondaire au Népal au début des années 1970. Il vivait près de la frontière indienne dans les plaines chaudes qui s'étendent des montagnes du Népal au Gange. En tant qu'enseignant, il devait parler, lire et écrire la langue nationale et parler le dialecte de son secteur. Bob s'exerçait à lire et à écrire en népalais (qui emploie des caractères différents de ceux qui sont utilisés en anglais) avec l'aide de son propriétaire et du fils de ce dernier qui avait récemment obtenu son diplôme de fin d'études secondaires.

ThaKawa, un domestique de la maison qui, à 20 ans, n'avait jamais appris à lire ni à écrire, était toujours extrêmement attentif, lors des leçons d'écriture de Bob. Bientôt, il se mit à poser des questions à Bob sur l'écriture, et finalement, Bob commença à enseigner à ThaKawa ce qu'il avait appris sur la lecture et l'écriture du népalais pendant les 18 mois qu'il avait été Bénévole.

Ni Bob ni ThaKawa n'avaient projeté de démarrer un cours d'alphabétisation, mais l'un des autres domestiques, un garçon de 13 ans, commença à s'asseoir quand Bob enseignait à ThaKawa. Ces leçons se tenaient d'habitude sur un grand porche ouvert de la maison, et, au début, le propriétaire était content de cela. Cela montrait au village qu'il était un homme ami du progrès et faisait apprendre à lire et à écrire à ses domestiques. Mais au bout de quelque temps, il se mit à penser que Bob pouvait mieux employer son temps à apprendre l'angalis à son fils qui avait un diplôme de l'école mais n'avait jamais réussi au test national de fin d'études.

Les cours se transportèrent, par la force des choses, du porche dans la chambre de Bob, puis dans la petite maison de ThaKawa où sa femme, son beau-frère âgé de dix ans, un voisin de 25 ans et un autre garçon de 15 ans se joignirent à la classe.

Ces séances n'étaient pas organisées comme des cours d'une école conventionnelle. Bob travaillait individuellement avec chaque étudiant tandis que les autres s'exerçaient seuls. Parfois, des villageois alphabètes (des maîtres et des élèves de l'école de Bob et des étudiants d'université en vacances au village) s'arrêtaient pour aider. ThaKawa acquit finalement assez de savoir-faire lui-même pour commencer à enseigner aux autres.

Bob n'aurait jamais démarré ce programme d'alphabétisation s'il avait été organisé comme un programme formel. Tout se passa spontanément. Il ne lui était jamais arrivé de penser aux implications de ses efforts concernant le développement, et, en fait, ThaKawa n'exprima jamais clairement ses raisons pour souhaiter devenir alphabète. Il n'y avait pas grand chose à lire dans la communauté, et ThaKawa n'avait pas besoin de lire pour faire son travail. Mais ThaKawa voulait apprendre à lire et Bob était capable de lui enseigner.

Bob et ThaKawa rencontrèrent un certain nombre de difficultés dans leurs sessions. Bob parlait la langue locale qu'ils apprenaient à lire et à écrire, mais il était loin de la parler couramment. Parfois, les apprentis ne pouvaient pas comprendre la prononciation de Bob, si bien qu'ils n'étaient pas sûrs du son qui correspondait à la lettre qu'on leur enseignait. Après que la classe ait appris à reconnaître les lettres, les sons de ces lettres, et la façon de les assembler en mots, ils ne comprenaient parfois toujours pas ce qu'ils avaient lu.

Bob prolongea son séjour comme Professeur Bénévole du Peace Corps pendant quatre ans au total. Pendant les deux dernières années et demie, il enseigna au petit groupe de façon irrégulière. ThaKawa et un autre élève atteignirent un niveau élevé d'alphabétisation, et les autres acquirent un certain savoir-faire. Dix ans après son départ du Népal, Bob reçoit encore des nouvelles de ThaKawa. ThaKawa lui écrit régulièrement.

L'étude de ce cas met en évidence certains points impliqués dans les projets d'alphabétisation restreints. Le point de départ de la classe fut le besoin fortement ressenti d'un seul élève. Cette motivation fut assez puissante pour porter son travail vers un niveau élevé de compétence d'alphabétisation, bien que les autres débutants n'aient pas une motivation aussi forte. ThaKawa aida à susciter la participation de ses camarades et se ce seul chef de file fortement motivé parmi les débutants a été suffisant pour assurer le maintien des classes.

Bob pensait que son propriétaire soutenait ses efforts, mais, pour une raison quelconque, ce soutien lui fut retiré. Un dialogue permanent avec le propriétaire aurait pu lui assurer un soutien permanent. Le soutien des autres adultes alphabètes se révéla facile à obtenir, mais sur une base sporadique. Deux personnes, dans ce cas, le professeur et l'élève le plus fort, étaient réellement les locomotives du projet. C'était un soutien suffisant pour un projet restreint et la communauté n'était pas impliquée.

Bien que le professeur ait consacré beaucoup de temps et d'efforts, un seul élève acquit un haut niveau de compétence. Plusieurs autres acquirent une certaine compétence. Ce modeste degré de réussite est assez fréquent dans les projets d'alphabétisation.

Honduras

Bonnie Cain fut envoyée à Tegucigalpa, au Honduras, pour travailler en maths/sciences et dans le cadre de l'éducation pour les adultes. Bonnie rencontra Dona Luz, la surveillante des cuisiniers de l'hôpital de Tegucigalpa, peu après son arrivée au Honduras. Par Dona Luz, Bonnie apprit qu'un nouvel hôpital était en construction et que le personnel devait y déménager lorsqu'il serait terminé. La direction de l'hôpital voulait faire des compétences d'alphabétisation une nécessité préalable pour travailler dans la nouvelle installation, mais aucun des membres du personnel de Dona Luz ne savait lire ni écrire.

Bonnie et Dona Luz parlèrent avec le personnel de l'hôpital de commencer un cours. Les femmes qui travaillaient à la cuisine étaient enthousiates, et avec l'aide de leur syndicat, obtinrent de l'hôpital la permission d'employer une demi-heure de leur temps de travail à des cours quotidiens d'alphabétisation pourvu qu'elles y consacrent aussi une demi-heure de leur temps personnel. L'hôpital fournit une salle, et les menuisiers parmi les employés qui fabriquaient l'habitude des cercueils, firent des bureaux et des chaises pour la classe.

Bonnie produisit un livre de lectures et d'exercices pour la classe avec, comme centres d'intérêt, l'hygiène, la théorie microbienne et la nutrition. Pour enseigner les compétences d'alphabétisation, elle était tributaire de matériels produits par ALFALIT, organisation d'alphabétisation de Costa Rica.

Bonnie commença par enseigner les syllabes et les mots à partir des matériels d'ALFALIT, présidant à l'instruction dans la salle de classe, puis demandant aux femmes de travailler par équipes de deux, l'une faisant la lecture à l'autre. Cette méthode lui permit de consacrer une attention spéciale à chaque équipe individuellement. Elle aida aussi les élèves à faire des expériences prouvant certains des concepts scientifiques qu'elles apprenaient simultanément à l'alphabétisation et elle demanda à un membre plus âgé du personnel hospitalier de faire des conférences sur la nutrition.

Il y avait 27 femmes dans la classe, et elles apprirent assez de choses pour pouvoir écrire leur nom et lire les menus préparés par le spécialiste en nutrition de l'hôpital. Bien que Bonnie ait dû quitter son travail d'alphabétisation pour aider à organiser les secours après le déchaînement d'un violent ouragan sur le

Honduras, les cours se poursuivirent sous la direction de professeurs locaux, après son départ. Bonnie conserve une boîte que lui donna une de ses élèves et qui contient chacune de leurs 27 signatures.

Dans ce cas, les participantes du cours d'alphabétisation étaient motivées par le besoin d'acquérir des compétences d'alphabétisation afin de continuer à travailler. Cette puissante motivation était la clé de l'inscription de ces femmes au cours et plus tard des efforts nécessaires qu'elles déployèrent pour apprendre à lire.

Contrairement à l'étude de cas du Népal, les membres importants de la structure du pouvoir accordèrent leur soutien au projet. Le projet fut démarré par un des membres du personnel hospitalier, et elle s'y sentait personnellement engagée. Cet engagement fut suffisant pour s'assurer des ressources pour le projet, des stimulants pour les élèves et du temps pour que ces femmes puissent s'instruire tout en étant payées.

Bonnie combina un programme d'études standardisé en s'inspirant d'un programme d'alphabétisation régional et en produisant elle-même des matériels spécifiques. Ce qui lui permit d'axer ses efforts de développement du plan d'études et des matériels sur la partie fonctionelle du projet. Elle ne se sentait pas à l'aise dans le rôle du professeur debout et faisant le cours aux étudiants sur le devant de la salle, et se rendit compte que cela ne serait pas efficace. En divisant le groupe imposant des débutantes en tandems, elle fut en mesure de leur accorder une attention individuelle tout en continuant à assumer le processus d'enseignement pour le groupe entier.

Elle aussi, elle dut se contenter d'un modeste degré de réussite parmi les élèves. Mais, dans son cas, toutes les élèves atteignirent leur but, but dont la portée était limité. Voici un modèle de réalisation qui indique un projet réussi.

Sénégal

David Kahler alla au Sénégal pour travailler dans le cadre du développement communautaire en tant que Professeur Bénévole du Peace Corps en 1964. Le Sénégal avait récemment obtenu son indépendance de la France et le nouveau gouvernement voulait alphabétiser une plus grande partie de sa population. Mais le gouvernement sous estimait la difficulté d'alphabétiser tout le monde en français, quoique la plupart des gens parle l'un des nombreuses langues locales et sache peu de français.

Le programme gouvernemental utilisait des méthodes et des matériels en français élaborés en conformité avec ceux qu'employaient les organisations d'alphabétisation Laubach. Le programme était organisé et mis en oeuvre formellement dans le cadre du système scolaire existant. Les professeurs et les élèves des grandes classes enseignaient aux adultes ruraux pendant des périodes de six semaines.

David enseigna à ces classes, mais il les trouva très difficiles. Les gens de cette région du pays parlaient le mandinque et peu de français. Une directive gouvernementale indiquait de mettre en oeuvre le programme sans introduire de changements, et les efforts de David pour rendre l'enseignement plus approprié, aux besoins et à l'expérience des élèves ne donnèrent aucun résultat. Environ 80 pour cent des élèves abondonnèrent le cours, tandis que ceux qui restaient apprirent très peu de chose.

Une partie du travail de développement communautaire de David consistait à aider la section de vulgarisation agricole locale à enseigner aux agriculteurs l'emploi d'applications d'engrais chimiques variant selon les cultures. De nombreux exploitants trouvaient cela difficile parce qu'ils ne pouvaient pas lire les indications sur les taux d'application figurant sur les sacs d'engrais. David aida la section de vulgarisation à mettre sur pied un cours non-formel à l'intention des agriculteurs qui les familiarisait d'abord avec les indications en mandinque, puis leur apprenait à lire les mêmes instructions en français. Cette forme très spécifique d'alphabétisation était facile à apprendre pour les agriculteurs et les équipait de savoir-faire qu'ils pouvaient utiliser immédiatement.

Le premier projet patronné par le gouvernement ne réussit pas parce que le programme ne s'adressait ni à la motivation ni aux savoir-faire (français) de pré-alphabétisation des élèves. Les méthodes qui étaient efficaces pour Loser au Népal ne pouvaient l'être ici, dans un environnement où le motivation des élèves et leurs compétences orales étaient dans les deux cas très minimes.

Le second projet représentait un effort spécifique d'alphabétisation dans lequel étaient intégrées des compétences de pré-alphabétisation pour la réalisation de ce but limité. La motivation venait des élèves eux-mêmes qui avaient exprimé un besoin d'acquérir des compétences spécifiques d'alphabétisation. Avec ce cas, le modèle de réussite devient clair. Un grand nombre d'apprentis peuvent acquérir des compétences d'alphabétisation, surtout lorsque ces compétences sont celles dont ils ont besoin et qu'ils peuvent utiliser. Dans les cas analogues à l'exemple du Népal, il y a des apprentis qui ont un vif besoin d'acquérir un niveau de compétence élevé. Dans la plupart des cas, cependant, les besoins en savoir-faire sont spécifiques à une petite série d'objectifs. Dans le cadre de cette série d'objectifs, une population considérable peut être servie.

Gambie

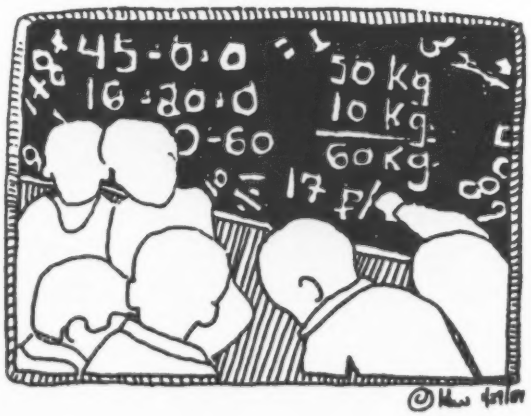
Paul Jurmo fut Bénévole en Gambie de 1976 à 1979 et travailla comme conseiller d'alphabétisation fonctionnelle. Bien que Paul vient juste de terminer un M.A. en Education Sociale et qu'il ait enseigné la lecture à titre bénévole, il n'était pas spécialiste d'alphabétisation. Mais lorsqu'il arriva en Gambie, il découvrit que le gouvernement ne possédait en fait aucun programme organisé d'alphabétisation. Il débuta son service en parlant avec des Gambiens et des expatriés qui avaient quelques connaissances sur l'alphabétisation et finalement tomba d'accord avec le gouvernement pour tenter un projet pilote d'un an dans un petit village à 160 kilomètres en amont de la capitale, Banjul.

Les gens du village ne parlaient que la langue locale, et Paul ne la parlait que très peu. Le gouvernement avait quelques matériels en langue locale, mais il n'y avait pas de vraie littérature. Néanmoins, Paul estimait qu'il était important de réaliser l'alphabétisation dans la propre langue des élèves dans un premier temps. Il fit le nécessaire pour que des enseignants des écoles locales servent de maîtres bénévoles et démarrent des cours d'alphabétisation à l'intention d'environ 40 jeunes hommes.

De nombreux débutants abandonnèrent lorsqu'ils découvrirent le temps que cela prendrait de devenir alphabètes dans leur propre langue et prêts à commencer des études en anglais. C'était en fait l'anglais, langue nationale officielle, qu'ils voulaient apprendre. Au bout du premier mois, 50 pour cent avaient abandonné. Il n'en restait que dix pendant les quatre mois complets que dura le cours.

Le cours se serait poursuivi plus longtemps, mais lorsque débutèrent les pluies de Mai, les hommes durent laisser là leurs études pour se concentrer sur le travail agricole. Les dix qui terminèrent le cours apprirent les lettres et les syllabes de la langue et pouvaient lire les mots dans les matériels simples utilisés pour le cours. Mais il n'y avait pas de matériels de suivi pour qu'ils lisent.

Cette expérience découragea un peu Paul, mais au cours de sa seconde année comme professeur bénévole, le gouvernement fonda le Comité Consultatif pour l'Alphabétisation Nationale (CCAN). Ce comité comprenait des fonctionnaires gouvernementaux des département s'occupant de développement rural--agriculture, éducation, coopératives et développement communautaire. Ce comité conçut une stratègie d'alphabétisation nationale et la testa dans un projet pilote avec l'aide de Paul.



Ce projet démarra dans six villages et employa des jeunes gens instruits mais sans travail comme professeurs bénévoles dans les villages. Le projet utilisa des matériels améliorés dans les langues locales comprenant quelques histoires traditionnelles qui avaient été transcrites en vue de la lecture. Bien que les matériels n'aient pas de contenu fonctionnel, ils étaient meilleurs pour enseigner les compétences d'alphabétisation que ceux que Paul avait employés dans le projet précédent. Ce projet continua la seconde et la troisième année du séjour de Paul et finalement fonctionna dans 15 villages. Il suscitait beaucoup d'enthousiasme; la statégie et les matériels étaient bons. Mais, comme il n'y avait pas d'argent pour rémunérer les professeurs, ils finirent par s'en désintéresser, à mesure que le projet progressait. Bien qu'encore aux prises avec ce problème, le projet a continué et s'est développé, en produisant davantage de matériels en trois langues locales.

L'expérience de Paul en Gambie l'a convaincu que les compétences en calcul étaient peut-être plus importantes pour les apprentis que les compétences en lecture et en écriture. Comme l'anglais était trop difficile et que l'alphabétisation en langue locale avait peu de valeur tant que le gouvernement ne prenait pas l'engagement essentiel de produire des matériels de lecture dans cette langue, Paul commença à voir que les maths constituaient le meilleur savoir-faire à enseigner.

Deux ans plus tard, il ent l'occasion de mettre cette idée à l'épreuve quand il retourna en Gambie dans le cadre d'un projet financé par la Linge Coopérative des USA (LCUSA). Il découvrit que le programme d'alphabétisation dans lequel il avait travaillé s'était transformé en centre national d'éducation non-formelle possedant un potentiel considérable. Paul mit en oeuvre son projet de maths dans des coopératives créées par le gouvernement et ce projet, estime-t-il, fut une réussite.

Paul participa aux stades initiaux de l'établissement d'une organisation d'alphabétisation, expérience qui peut s'avérer difficile par moments. Les matériels et les méthodes n'existaient pas et il n'y avait pas vraiment d'institution pour continuer le travail. Mais le travail s'est poursuivi et maintenant l'institution existe, tout comme les matériels et les méthodes d'enseignement.

Since 1961 when the Peace Corps was created, more than 80,000 U.S. citizens have served as Volunteers in developing countries, living and working among the people of the Third World as colleagues and co-workers. Today 6000 PCVs are involved in programs designed to help strengthen local capacity to address such fundamental concerns as food production, water supply, energy development, nutrition and health education and reforestation.

Peace Corps overseas offices:

BELIZE
P.O. Box 487
Belize City

BENIN
BP 971
Cotonou

BOTSWANA
P.O. Box 93
Gaborone

BURKINA FASO
BP 537
Ouagadougou

BURUNDI
BP 1720
Bujumbura

CAMEROON
BP 817
Yaounde

CENTRAL AFRICAN REPUBLIC
BP 1080
Bangui

COSTA RICA
Apartado Postal 1266
San Jose

DOMINICAN REPUBLIC
Apartado Postal 1412
Santo Domingo

EASTERN CARIBBEAN
Including: Antigua, Barbados, Grenada, Montserrat, St. Kitts-Nevis, St. Lucia, St. Vincent, and Dominica
Peace Corps
P.O. Box 696-C
Bridgetown, Barbados
West Indies

ECUADOR
Castilla 635-A
Quito

FIJI
P.O. Box 1094
Suva

GABON
BP 2098
Libreville

GAMBIA, The
P.O. Box 582
Banjul

GHANA
P.O. Box 5796
Accra (North)

GUATEMALA
6 ta. Avenida
1-46 Zone 2
Guatemala City

HAITI
c/o American Embassy
Port-au-Prince

HONDURAS
Apartado Postal C-51
Tegucigalpa

JAMAICA
9 Musgrave Avenue
Kingston 10

KENYA
P.O. Box 30518
Nairobi

LESOTHO
P.O. Box 554
Maseru

LIBERIA
Box 707
Monrovia

MALAWI
Box 208
Lilongwe

MALI
BP 85
Box 564

MAURITANIA
BP 222
Nouakchott

MICRONESIA
P.O. Box 9
Kolonia Pohnpei
F.S.M. 96941

MOROCCO
I, Zanquat
Benzerte
Rabat

NEPAL
P.O. Box 613
Kathmandu

NIGER
BP 10537
Niamey

PAPUA NEW GUINEA
P.O. Box 1790
Boroko
Port Moresby

PARAGUAY
Chaco Boreal
162 c/Mcal. Lopez
Asuncion

PHILIPPINES
P.O. Box 7013
Manila 3129

RWANDA
BP 28
Kigali

SENEGAL
BP 2534
Dakar

SEYCHELLES
Box 564
Victoria MAHE

SIERRA LEONE
Private Mail Bag
Freetown

SOLOMON ISLANDS
P.O. Box 547
Honiara

SRI LANKA
5075 Siripa Road
Colombo 5,

SUDAN
Djodi Deutsch
Administrator/PCV'
c/o American Embas
Khartoum

SWAZILAND
P.O. Box 362
Mbabane

TANZANIA
Box 9123
Dar es Salaam

THAILAND
242 Rajvithi Road
Amphur Dusit
Bangkok 10300

TOGO
BP 3194
Lome

TONGA
BP 147
Nuku'Alofa

TUNISIA
BP 96
1002 Tunis
Belvedere
Tunis

WESTERN SAMOA
Private Mail Bag
Apia

YEMEN
P.O. Box 1151
Sana'a

ZAIRE
BP 697
Kinshasa